Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370033
Centre d'intérêt: 751

Le Français écrit au collégial / publ. par le Service d'aide pédagogique aux professeurs, Collège Bois-de-Boulogne. -- [Montréal] : Le Collège, 1976.
2 v. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Publiées comme nos 1 et 2, v. 6, déc. 1976 de la revue La Pépée. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 440.711'714/F814 Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue écrite *Méthode d'enseignement *Programme d'enseignement *Enseignement correctif *Elaboration de cours *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Collège de l'Outaouais (Hull, Québec) *Collège de Sainte-Foy (Québec) *Collège Lionel-Groulx (Sainte-Thérèse, Québec) *RIEFEC (Projet)

Le document constitue une version préliminaire et synthétisée des résultats du projet RIEFEC I dont le rapport final (##Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial##) a été publié en 1978. Une première partie présente un inventaire des diverses activités réalisées au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit. Suit une description plus poussée de quatre expériences particulièrement significatives menées aux cégeps de l'Outaouais, Sainte-Foy, Lionel-Groulx et Bois-de-Boulogne. Enfin, une réflexion sur l'enseignement du français écrit est développée, à partir de ces données, dans l'esprit de la théorie de la communication. Une annexe importante, "Notes de recherche sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication", complète cette partie.

Les diverses phases du projet se sont déroulées en 1975-1976. Un questionnaire a été adressé aux chefs de département de français des établissements collégiaux. Il portait sur la séquence des cours de français offerts; les formules employées pour améliorer le français écrit; l'organisation, le contenu, la méthodologie, le matériel didactique et la politique d'évaluation des cours de français écrit normatif (lorsqu'ils existent); enfin l'attitude face à un tel enseignement. Sur les 63 établissements contactés, 28 (44%) ont accepté de participer à l'enquête. Par ailleurs, des entrevues semi-structurées ont permis une description plus fouillée de certaines réalisations.

Au total, 19 cégeps sur 28 offrent à leurs étudiants un enseignement du français normatif. L'inventaire des pratiques pédagogiques montre que la grammaire constitue généralement l'objet spécifique de cet enseignement. Deux orientations principales se dégagent: une pédagogie corrective et une pédagogie du perfectionnement. A partir de la théorie de la communication, l'équipe RIEFEC tente de combiner leurs points forts à travers une nouvelle démarche qui

consisterait en une série d'interventions privilégiant une approche individualisée et personnalisée.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170339
Financement: Bénéficiaire - Collège Bois-de-Boulogne, Collège Lionel-Groulx
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

LA PEPEE

NOVEMBRE 1976 VOL. 6, NO 1

SPECIAL

LE FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL

TOME 1

PUBLIE PAR LE SERVICE D'AIDE
PEDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS

COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE

PRESENTATION

Le volume 6 de La Pépée consacre ses deux premiers numéros de l'année 1976-77 à la question du français écrit au collégial. Il n'est certes pas fortuit qu'au moment d'aller sous presse nous recevions un numéro de Prospectives sous-titré: Dossier "enseignement du français". Ce cheminement parallèle témoigne et de la pertinence du sujet et de l'intérêt qu'il soulève.

Cependant, ce n'est pas seulement parce que c'est un *sujet chaud* que la question du français écrit au collégial nous a intéressés; ce qui a davantage retenu notre attention comme service d'aide pédagogique aux professeurs, c'est d'abord le fait suivant: à partir d'un enjeu aussi vital et aussi discuté que celui de l'enseignement de la langue maternelle, une équipe de professeurs du collégial a réussi à entreprendre et à mener à terme une *démarche de recherche reliée de façon directe et constante à une pratique pédagogique*. Ce n'est sans doute pas une première, mais ce n'est pas non plus chose courante; c'est un événement pédagogique dont nous désirons tout de même souligner le très grand intérêt.

* * *

La présente publication rend compte des travaux de l'équipe R.I.E.F.E.C. (Recherche Inventaire sur l'Enseignement du Français Ecrit au Collégial). Composée de professeurs de français (1), principalement du Cégep Bois-de-Boulogne, ainsi que d'un conseiller méthodologique (2), cette équipe s'est

---

(1) *Georges Beaulieu, Céline Fittes et Michel Paquin de Bois-de-Boulogne; France Hébert de Lionel-Groulx.*

(2) *Céline Quesnel-Maheu, sociologue, aussi documentaliste à l'A.P.P. Les aides pédagogiques aux professeurs ont occasionnellement servi de consultants à cette équipe.*

constituée à l'occasion d'une subvention attribuée en 1975 par l'intermédiaire de la D.G.E.C. Au département de français du cégep Bois-de-Boulogne, les travaux de l'équipe Riefec se sont poursuivis *parallèlement* à l'implantation d'une nouvelle séquence des cours de français obligatoires et, en particulier, d'un cours de français normatif. Recherche et pratique nouvelle se sont non seulement cotoyées, mais on peut dire qu'elles se sont *inspirées mutuellement* tout au long de la démarche: de telle sorte que nous croyons pouvoir situer cette expérience dans la perspective de la *recherche-action*. Et dans le contexte de la recherche au collégial, il nous semble important de nous arrêter quelque peu à ce concept.

* * *

Pour situer de façon rudimentaire la *recherche-action*, la démarche la plus efficace est sans doute de la distinguer des formules de recherche plus traditionnelles auxquelles les milieux d'éducation ont l'habitude de se référer.

Ce n'est pas de la *recherche fondamentale* qui se fait par des spécialistes de la recherche et qui a comme objectif de généraliser ou de trouver réponse à des questions générales.

Ce n'est pas de la *recherche appliquée* qui souvent est aussi conduite par des spécialistes, mais qui vise essentiellement à améliorer des pratiques tout en utilisant les connaissances existantes.

Ce n'est pas non plus de la *recherche en laboratoire* menée encore par des spécialistes, mais dont l'objet d'étude est constitué d'un découpage de la "réalité" ou, si l'on veut, d'une totalité abstraite des pratiques et placée dans un environnement "contrôlé".

Les caractéristiques propres à la *recherche-action* tiennent à quatre points principaux:

1) Les *chercheurs* sont le plus souvent des praticiens, encadrés de spécialistes de la recherche.

2) L'*objet de la recherche* est d'abord formulé à l'occasion de problèmes rencontrés dans les pratiques plutôt qu'à la suite de cheminements théoriques.

3) Les *objectifs* de ce genre de recherche sont

   - en premier lieu d'éclairer les pratiques (v.g. résoudre des problèmes, influencer des décisions),
   - en second lieu de renouveler les problématiques de recherche : des praticiens, qui s'impliquent dans un processus de recherche, formulent des "interrogations" souvent inédites et fort pertinentes.

4) En conséquence les *méthodes* privilégiées au sein d'un groupe de recherche-action doivent s'accomoder d'une dialectique constante entre les travaux de recherche produits et les pratiques qui les ont inspirés et auront à les inspirer tout au long du processus d'élaboration.

En somme...

> "Comme son nom l'indique, la *recherche-action* vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée." (1)

* * *

(1) DE BRUYNE, P., HERMAN, J., DE SCHOUTHEETE, M. *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1974, p. 229.

Le présent numéro du volume 6 de La Pépée offre au lecteur les deux premières parties de notre dossier: elles sont essentiellement *descriptives*. La première partie rapporte l'enquête menée auprès des collèges de la Province en vue de faire l'*inventaire* des pratiques existantes pour améliorer le français écrit. L'inventaire a permis à son tour de concentrer l'attention sur quelques expériences plus poussées: l'équipe Riefec en a fait un *relevé de type monographique* et on a convenu de nommer ces expériences "stratégies pédagogiques" (plutôt que "pratiques pédagogiques") en raison du caractère relativement organisé et articulé de la démarche La section de cette partie consacrée au cégep Bois-de-Boulogne est cependant quelque peu différente des autres sections. Elle est à la fois *critique*, parfois sévère, d'une pratique (le cours FRA 402 NS de la session H-P 76) et *projet* d'une autre pratique (le cours FRA 402 NS de la session E-A 76).

Le second numéro du volume 6 présente la troisième partie du dossier. On y trouvera ce qu'on a appelé une "amorce de réflexion"; c'est en quelque sorte une utilisation maximale des données recueillies précédemment dans les autres cégeps, des expériences vécues à Bois-de-Boulogne de façon parallèle à la recherche, donc une utilisation en vue de produire des patterns et des orientations qui permettent de faire avancer et la connaissance et la pratique de l'enseignement du français écrit au collégial. Cette troisième et dernière partie n'a, bien entendu, rien de figé, de définitif. La dialectique connaissance/action se poursuivra, nous l'espérons, autant pour nourrir les pratiques que les réflexions de nos lecteurs.

RENEE B.-DANDURAND
Aide pédagogique aux professeurs

TABLE DES MATIERES

Tome 1

1ère PARTIE — PAGES

INVENTAIRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES MISES AU POINT POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 3

I - La participation des collèges à l'enquête 5

II - Les pratiques pédagogiques adoptées au niveau collégial pour favoriser l'amélioration du français écrit 6

III - Quelques précisions sur les cours de français normatif 8

1 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 911 8

2 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 902 10

3 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 402 12

IV - Conclusion 14

2e PARTIE

QUELQUES STRATEGIES PEDAGOGIQUES - QUATRE TENTATIVES POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 17

I - Le cégep de l'Outaouais 19

II - Le cégep Lionel-Groulx 34

III - Le cégep de Sainte-Foy 46

IV - Le cégep Bois-de-Boulogne 56

Tome 2

3E PARTIE

AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL

I - La théorie de la communication

II - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit

III - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit

IV - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement

V - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial?

VI - Conclusion

APPENDICE A LA TROISIEME PARTIE:

NOTES DE RECHERCHE SUR DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION

A - Le code

B - Le message

C - L'émetteur

D - Le récepteur

BIBLIOGRAPHIE

PREPARATION DU NUMERO: Céline Quesnel-Maheu Renée B.-Dandurand	ILLUSTRATIONS: Françoise Emmell	DACTYLOGRAPHIE, GRAPHISME ET MISE EN PAGE: France Lévesque

1ère PARTIE

INVENTAIRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

mises au point pour favoriser l'amélioration du français écrit au collégial

Depuis quelques années, la "coordination provinciale de français" (c'est-à-dire la réunion des délégués des départements de français de tous les cégeps et collèges privés) a poursuivi un cheminement critique qui l'a amenée à reformuler les objectifs et le contenu des cours obligatoires de français. (1) A travers ces discussions, un point litigieux: quelle place faire au français normatif (2) au collégial. Sur cette question, il s'avéra difficile de faire l'unanimité.

Trois professeurs du cégep Bois-de-Boulogne avec la participation d'un professeur du cégep Lionel-Groulx, persuadés qu'au-delà des discussions des efforts étaient tentés un peu partout dans le réseau collégial pour l'amélioration du français écrit, eurent l'idée de connaître les diverses pratiques pédagogiques en cours dans le milieu. Ce faisant, ils pouvaient par la même occasion alimenter et enrichir de dimensions nouvelles le projet pédagogique qui, au cégep Bois-de-Boulogne, visait à développer l'habileté des étudiants en français écrit. Ce fut l'origine du projet Riefec: Recherche-Inventaire sur l'Enseignement du Français Ecrit au Collégial. Dans le but d'en faire profiter le plus grand nombre, et peut-être de jeter

---

(1) *Pour ceux qui ne sont pas familiers avec le régime pédagogique du cégep, rappelons que les* cours de français *peuvent être inscrits à différents titres au programme de l'étudiant;*

1° il y a une séquence de quatre cours, obligatoires pour tous les étudiants quelle que soit leur orientation: ce sont les cours *dits* obligatoires *appelés aussi* "communs" obligatoires;

2° il y a des cours de concentration *ou de spécialisation i.e. obligatoires pour les étudiants qui choisissent une concentration (vg. arts et lettres) ou une spécialisation (vg. techniques de secrétariat);*

3° il y a des cours complémentaires *ainsi définis dans les Cahiers de l'enseignement collégial: (ils sont) "choisis dans des disciplines n'apparaissant pas dans le champ de concentration ou de spécialisation de l'étudiant" (vg. un cours de français pour un étudiant des sciences de la santé).*

(2) *Le* français normatif *est celui qui se réfère aux lois consignées par les grammairiens. C'est un concept généralement opposé au* français descriptif *qui rend compte de l'état d'une langue à un moment précis.*

un peu de lumière sur les discussions de la "coordination provinciale", l'équipe Riefec accepte, par l'intermédiaire de La Pépée, de publier certains résultats de son inventaire.

Rappelons brièvement les objectifs qu'elle a poursuivis:

- Recenser les différentes formules utilisées au niveau collégial pour remédier aux carences des étudiants en français écrit, et en particulier,
- décrire les différents cours proposés à cet effet aux étudiants: leur structure, leur méthodologie, le contenu et les conditions matérielles nécessités pour leur implantation.

I

LA PARTICIPATION DES COLLEGES A L'ENQUETE

Pour effectuer son inventaire, l'équipe Riefec avait mis au point un questionnaire qu'elle avait fait parvenir à tous les départements de français des soixante-trois collèges (1) publics et privés du réseau collégial francophone. Vingt-huit d'entre eux ont répondu au questionnaire, soit 44% de l'ensemble des collèges. Ils proviennent de toutes les parties de la Province de sorte qu'ils permettent de tracer un profil relativement juste de la pratique pédagogique concernant le français écrit au collégial. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que cet inventaire n'est pas exhaustif: certaines expériences peuvent ne pas nous avoir été signalées. Il reste profitable de connaître au moins celles qui ont été recensées.

---

(1) *Lorsqu'il s'agit d'un cégep régional, chaque campus a été considéré comme un collège.*

II

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ADOPTEES AU NIVEAU COLLEGIAL POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT

D'abord, des résultats globaux:

- 19/28 cégeps proposent à leurs étudiants un enseignement de français normatif (1).
- La plupart des cégeps qui ont répondu au questionnaire recourent à différentes mesures pour favoriser une plus grande qualité du français écrit chez les étudiants.

La plus grande part de l'enseignement normatif se fait dans le cadre du programme de cours défini par le ministère de l'Education. Les professeurs se servent du cours de français écrit FRA 911 ou du cours de linguistique FRA 902 ou du cours d'essai FRA 402 dont ils modifient quelques caractéristiques (2). On peut identifier un seul cas où l'on a mis au point un cours inédit qui ne s'inscrit pas dans le cadre d'un cours officiel.

Le tableau de la page suivante donne une vue d'ensemble des diverses formules pédagogiques adoptées pour favoriser l'amélioration du français écrit.

---

(1) *Voir note (2), page 4.*

(2) *Dans la plupart des collèges, les cours 902 et 402 font partie des* cours obligatoires pour tous les étudiants. *Le cours de FRA 911 est un* cours de spécialisation, *c'est-à-dire qu'il est* obligatoire *pour les étudiants de la spécialisation Techniques de secrétariat.*

LES FORMULES PEDAGOGIQUES ADOPTEES AU NIVEAU COLLEGIAL POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT

I

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 911 - FRANCAIS ECRIT

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Cours de français destiné aux étudiants des Techniques de secrétariat. Il vise une récapitulation exhaustive de la grammaire.

MODIFICATION:

Dans dix (10) cégeps, les objectifs et le contenu de ce cours ont été proposés à une clientèle plus vaste d'étudiants.

STATUT DU COURS:

- Huit (8) cégeps l'ont offert comme cours facultatif.
- Deux (2) cégeps l'ont donné comme cours obligatoire à une fraction d'étudiants jugés plus faibles en français.

Dans les deux cas, le dépistage des étudiants se fait soit à l'aide de résultats d'examens antérieurs, soit à l'aide de TEFEC (Test d'Evaluation du Français Ecrit au Collégial).

II

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 902 - ELEMENTS DE LINGUISTIQUE

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Cours de linguistique donné à tous les étudiants de niveau collégial: aborde, selon une démarche descriptive, la sémantique, la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

MODIFICATION:

Dans six (6) cégeps, les professeurs accordent, au détriment de la démarche descriptive, une importance de plus en plus grande à une démarche normative à l'intérieur de ce cours.

STATUT DU COURS:

Ce cours, ainsi modifié, est resté obligatoire pour tous les étudiants.
Exemple: Un enseignement du français écrit est donné dans le cadre du cours 902 au cégep de l'Outaouais (voir 2e partie du présent numéro).

III

LE FRANCAIS NORMATIF DANS LE CADRE DU COURS DE FRA 402 - ESSAI

DEFINITION DES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Le cours d'"essai" vise à familiariser l'étudiant avec ce genre littéraire et à favoriser chez lui des expériences de communication.

MODIFICATION:

Dans deux (2) cégeps, les professeurs poursuivent les objectifs exposés plus haut. Mais les textes produits par les étudiants sont, dans un cas, l'occasion de les engager dans une démarche normative, dans l'autre, le résultat d'une stimulation à écrire qui à long terme devrait déboucher sur la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe.

STATUT DU COURS:

Ce cours, ainsi modifié, conserve sa place parmi les cours communs obligatoires.
Exemple: Un enseignement du français écrit est donné dans le cadre du cours 402 au cégep de Sainte-Foy (voir 2e partie du présent numéro).

IV

LES AUTRES FORMULES D'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT *

- Un (1) cégep a préparé un cours de français écrit qui ne s'inscrit dans aucun cadre officiel et qui, pour les étudiants, est facultatif.
- Un (1) cégep a mis sur pied un centre de dépannage pour aider toute personne en difficulté d'écriture.
- Trois (3) cégeps ont proposé à leurs étudiants une démarche autodidactique facultative suivie parallèlement aux cours communs obligatoires.
- Sept (7) cégeps véhiculent une préoccupation normative à l'intérieur de chacun des cours de français.
- Dix-huit (18) cégeps adoptent une attitude ferme en regard de la qualité du français écrit, attitude qui se traduit par des points enlevés pour l'orthographe, l'obligation pour l'étudiant de reprendre les textes trop mal écrits, etc.

---

* *Les collèges qui adoptent une ou plusieurs de ces formules susceptibles d'améliorer le français écrit des étudiants, peuvent aussi offrir l'un des quatre cours de français normatif présentés dans ce tableau.*

III

QUELQUES PRECISIONS SUR LES COURS DE FRANCAIS NORMATIF

1 Le français normatif dans le cadre du cours FRA 911

OU l'importance de l'orthographe dans le cadre d'une méthodologie basée sur le cours magistral et le travail en équipe

Le cours FRA 911 est un cours de français écrit donné habituellement aux étudiants des Techniques de secrétariat. Les professeurs de dix cégeps dans la province l'ont offert à une clientèle plus vaste d'étudiants jugés moins bien préparés pour les études littéraires. Ces derniers ont été dépistés soit à l'aide de leurs résultats d'examen au secondaire ou au collégial, soit à l'aide d'examens ou tests d'entrée dont le TEFEC. D'une façon générale cependant (dans 8/10 cégeps), les étudiants choisissent librement de suivre le cours 911; on atteint effectivement dans ces collèges entre 1% et 10% de la clientèle étudiante.

Objectifs du cours FRA 911

(cf. Cahiers de l'enseignement collégial)

Amener l'étudiant à acquérir une compétence dans la pratique de la langue écrite, c'est-à-dire développer sa capacité

- d'utiliser les mots dans leur sens propre (selon le dictionnaire),
- de construire des phrases correctement (selon la syntaxe française),
- de rédiger un texte cohérent et précis.

Le contenu du cours

L'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage semblent constituer l'une des préoccupations majeures, sinon la principale des professeurs. C'est ce que laisse supposer le nombre d'heures élevé que partout l'on consacre à cette partie de la matière. Au contraire, on accorde très peu d'attention dans l'ensemble aux niveaux de langue et encore moins à la lecture dirigée.

Pourquoi attribuer une telle importance à l'orthographe? Les professeurs ont-ils l'impression que le problème du français écrit des étudiants se situe surtout au niveau de l'orthographe ou que méthodologiquement, il faut d'abord traiter ces problèmes avant ceux plus complexes de rédaction de texte et de cohérence du discours? Les données recueillies au moment de l'enquête ne permettent malheureusement pas de répondre à ces questions.

La méthodologie employée

Dans tous les collèges, deux méthodes sont utilisées en alternance:

1° l'exposé : cours magistral
ou exposé libre
ou exposé multi-média

2° l'atelier: travail en équipe

Les modes d'évaluation

Le fait que le cours FRA 911 s'adresse à des étudiants faibles en français, n'a pas donné lieu à une politique d'évaluation propre à cette clientèle spécifique. Dans la plupart des collèges, l'évaluation est basée surtout sur les tests et les contrôles. On fait surtout une évaluation de type "sommative" (1). Nulle part on n'a poussé plus loin la recherche des causes

---

(1) BLOOM, Benjamin S. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New-York, McGraw-Hill Inc., c1971.

sous-jacentes aux difficultés des étudiants en français. Par ailleurs, on ne semble pas avoir trouvé le moyen de tenir compte dans l'évaluation de l'effort et du progrès de l'étudiant. Enfin, on accorde peu d'importance, dans l'évaluation totale, à la rédaction de textes.

Le matériel didactique

Le cours FRA 911 semble avoir donné lieu à la création de matériel didactique écrit, mais on ne possède aucun renseignement ni aucun document qui nous permette de juger de la qualité et de l'originalité de ce matériel.

Les professeurs qui donnent ce cours se déclarent prêts à participer à un échange de ce matériel.

A signaler: dans la plupart des cas, la décision d'offrir à des étudiants faibles le cours 911 modifié pour la circonstance découle d'une politique départementale.

2 | Le français normatif dans le cadre du cours FRA 902 | OU la poursuite de deux démarches parallèles: l'une descriptive et l'autre normative.

Le cours de français 902, cours de linguistique, est un cours commun obligatoire pour tous les étudiants de première année du collège. Dans six cégeps, on a utilisé ce cours pour enseigner en partie du français normatif. On poursuit alors deux démarches qui sont parallèles: d'une part une démarche descriptive et d'autre part une démarche normative. Voyons comment se présente un cours type.

Le contenu du cours

Durant le semestre, quelques heures sont consacrées à la théorie linguistique, au lexique, aux niveaux de langue, aux anglicismes et au franco-québécois. Mais la partie la plus importante du cours est vouée à la grammaire, à la structure des phrases et à la structure du texte.

La méthodologie employée

Le cours se déroule habituellement de la façon suivante: la première partie porte sur des aspects grammaticaux: des explications sont données sous forme d'exposé. En second lieu, les étudiants travaillent en équipe: soit qu'ils effectuent des exercices ou qu'ils rédigent des textes qui sont corrigés immédiatement en classe. Dans ce cas, l'étudiant corrige individuellement les erreurs que le professeur a soulignées ou le professeur projette et corrige quelques textes transcrits sur acétate. Ces textes peuvent avoir été composés par des groupes d'environ cinq étudiants à partir d'une première rédaction que chacun avait faite individuellement.

Le matériel didactique

Le matériel didactique utilisé le plus souvent est formé d'exercices composés par les professeurs, de matériel audio-visuel et d'ouvrages de référence tels les grammaires et les dictionnaires.

Le mode d'évaluation

L'évaluation globale de l'étudiant est établie en grande partie à partir des résultats qu'il a obtenus à des tests ou encore à partir des textes qu'il a rédigés. En général elle tient peu compte du travail et du progrès de l'étudiant.

Parmi les collèges qui ont utilisé le cours de linguistique pour enseigner le français normatif, il faut souligner l'expérience du cégep de l'Outaouais, remarquable particulièrement sur le plan méthodologique. Les professeurs ont en effet eu recours à une méthodologie inspirée de l'enseignement modulaire qui favorise un enseignement plus individualisé du français normatif. Le lecteur intéressé trouvera dans la seconde partie de ce numéro une description détaillée de cette expérience pédagogique qui présente de l'intérêt.

3 Le français normatif dans le cadre du cours FRA 402 OU une expérience d'écriture avant tout

Le cours 402 s'intéresse au genre littéraire de l'essai. Il vise à approfondir les fonctions de la littérature au service de la pensée, de la communication et en même temps à engager les étudiants dans une expérience d'expression, de réflexion et de communication. Deux cégeps pensent qu'à travers ces expériences d'expression et de communication, l'étudiant peut apprendre à maîtriser les règles d'écriture.

Au cégep de Sainte-Foy, les professeurs qui donnent le cours FRA 402 cherchent d'abord à opérer un déblocage psychologique de l'étudiant face à l'écrit. Les professeurs impliqués dans cette expérience, qui a fait l'objet de deux volumineux rapports, pensent qu'à long terme, leur démarche pédagogique aura un impact sur la langue écrite des étudiants. L'enseignement de la grammaire ne constitue donc pas pour eux un objectif prioritaire. Le lecteur intéressé par cette expérience trouvera un compte rendu un peu plus détaillé dans la seconde partie du présent numéro.

Alphabet : maux de 26 lettres.

IV

CONCLUSION

L'inventaire constitué par l'équipe Riefec a permis d'établir que les interventions pédagogiques les plus articulées de la plupart des professeurs pour améliorer la qualité du français écrit, ont pris la forme de cours de français normatif. Sauf au collège de Sainte-Foy, les étudiants ont été en général invités à réapprendre leur grammaire. Des exposés théoriques leur ont rappelé les principales règles à retenir; des exercices et la rédaction de textes leur ont permis de les appliquer et ont visé à leur faire développer des automatismes d'écriture.

Y aurait-il une analyse du problème du français écrit sous-jacente à cette pratique pédagogique si généralisée?

Au cours de leur démarche de recherche, les membres de l'équipe Riefec ont rencontré les professeurs de sept collèges dont l'expérience d'enseignement du français écrit paraissait plus systématique. Au cours de ces entrevues, les professeurs ont eu l'occasion de s'exprimer sur le problème de la langue écrite chez les étudiants. Pour quelques-uns, c'est une question qui doit être analysée à la lumière des grandes tendances de la civilisation actuelle: les étudiants sont plus encouragés, dans le contexte où ils vivent, à "sentir les choses" qu'à les formuler de façon cohérente et articulée. C'est aussi une situation qui n'échappe pas à l'influence de la famille, des média d'information, de la politique. Mais tous les professeurs interrogés n'hésitent pas à reconnaître que l'école doit assumer sa part de responsabilités face à ce problème. Ils considèrent que le système d'enseignement québécois a été le lieu de réformes nombreuses, mal préparées et mal intégrées: dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner devant l'accentuation du problème du français écrit. "C'est le résultat, selon un professeur, d'un apprentissage atomisé, désarticulé de la grammaire et des lois qui régissent

le discours écrit." Il affirmera aussi:

> "l'absence d'un enseignement cohérent et organique de la grammaire, l'absence d'exercices et de rappels des notions élémentaires sont les principales causes de la piètre compétence des étudiants."

Et ailleurs:

> "les étudiants ne font pas le lien entre la grammaire et les textes qu'ils doivent écrire. Au secondaire, les étudiants ont fait plus de français oral que de français écrit, ils ont étudié la grammaire de façon morcelée. Ils n'ont pas fait beaucoup d'exercices mécaniques, n'ont pas saisi les liens entre les unités du discours."

Dans cette perspective, pour beaucoup de professeurs de français du collégial, l'enseignement de la grammaire apparaît comme une voie importante vers la solution au problème du français écrit et il ne serait pas présomptueux de penser que la plupart des professeurs qui ont choisi de s'y engager partagent cette problématique.

...A moins qu'il s'agisse pour eux tout simplement d'une solution d'urgence. Il n'existe pas au collégial une tradition dans l'enseignement du français écrit. On a toujours pris pour acquis que l'étudiant de ce niveau devait connaître la grammaire et l'orthographe et qu'en principe il était prêt pour l'étude des grands auteurs. Aussi, devant l'incapacité des étudiants à écrire des textes cohérents, selon une grammaire et une syntaxe correctes, les professeurs sont pressés d'agir. Ils empruntent alors un contenu et une méthodologie à un modèle connu, c'est-à-dire probablement celui qui a présidé à leur propre formation, lorsqu'ils étaient au niveau secondaire.

L'équipe Riefec, pour sa part, considère que la problématique qui prétend expliquer le problème du français écrit par une méconnaissance des lois de la grammaire n'est pas sans fondement et justifie certainement des interventions pédagogiques. Mais elle la juge peut-être trop partielle. Car selon l'équipe Riefec, le problème du français écrit est plus qu'un problème de grammaire et d'orthographe. Il doit être resitué dans la perspective plus vaste du phénomène de la communication et implique alors des interventions pédagogiques plus complexes. L'équipe Riefec présentera son point de

vue de façon plus élaborée et tentera de le justifier dans la dernière partie de ce dossier.

Compte-rendu de
CELINE QUESNEL-MAHEU

2e PARTIE

QUELQUES STRATEGIES PEDAGOGIQUES

quatre tentatives pour favoriser l'amélioration du français écrit au collégial

Ainsi, dans le but de favoriser l'amélioration du français écrit de leurs étudiants du collégial, un grand nombre des départements de français rejoints lors de l'enquête Riefec ont déclaré qu'ils offraient un enseignement du français écrit

- axé sur la grammaire et l'orthographe,
- dans le cadre de cours officiels (FRA 911, FRA 902, FRA 402),
- dans la plupart des cas, selon des procédés méthodologiques utilisés habituellement (le cours magistral et les exercices effectués en équipe).

Pour ceux qui sont frappés par l'acuité du problème de la langue au Québec, un tel bilan risque d'apparaître insatisfaisant. On peut penser que les préoccupations des professeurs au sujet du français écrit auraient pu donner lieu à des innovations pédagogiques plus nombreuses, plus originales, plus efficaces, et qui tiennent compte davantage du type de clientèle à laquelle on s'adresse.

En réalité, de l'inventaire[1] émergent quelques expériences. Elles sont le fruit du travail d'une équipe de professeurs de français d'un même cégep; elles ont émergé à la suite d'une définition plus ou moins élaborée du problème; elles constituent un ensemble de pratiques ou d'interventions pédagogiques à différents niveaux: c'est pourquoi nous les avons nommées "stratégies pédagogiques".

Déjà signalées dans l'inventaire, ces expériences sont ici décrites plus longuement par l'équipe Riefec qui a procédé à des entrevues avec les professeurs concernés et/ou à la consultation de leurs rapports de recherche ou matériaux didactiques. Fait à noter: dans trois cas sur quatre, les stratégies pédagogiques présentées ci-après ont été menées à bien à la suite de l'obtention de subventions de recherche et/ou d'allégement de la tâche d'enseignement.

---

(1) *Basé, rappelons-le, sur les réponses de vingt-huit cégeps.*

Le cégep de l'Outaouais a mis sur pied une stratégie qui s'inscrit dans le cadre du cours 902 et qui propose une démarche pédagogique fondée sur les besoins spécifiques des étudiants. Les initiateurs de cette expérience cherchent à compléter la formation antérieure de tous les étudiants en français écrit et utilisent à cet effet une méthodologie qui vise à rendre l'étudiant actif et autonome dans son apprentissage. Ils ont aussi réussi à créer un matériel didactique original qui tient compte des contextes d'écriture de leurs étudiants.

I

LE CEGEP DE L'OUTAOUAIS

1) L'HISTORIQUE

- *Critique du cours de linguistique par les anciens étudiants.*
- *Création d'un cours normatif.*
- *Méthodologie modulaire.*

Pendant quatre sessions consécutives, soit depuis septembre 1974, le Collège de l'Outaouais a axé le cours de français 902 sur une démarche normative.

On a choisi cette orientation dans le contexte suivant: le directeur général organisa un colloque au cours duquel on demanda aux anciens étudiants d'évaluer l'enseignement qu'on leur avait donné. Ils affirmèrent, en particulier, que le cours de linguistique ne leur avait pas été d'un grand secours et qu'ils auraient préféré un cours de français normatif.

Cette opinion a confirmé les professeurs dans leurs inquiétudes au sujet du cours et les a convaincus de la nécessité de répondre aux besoins des étudiants en ce qui concerne le français écrit, d'autant plus que les professeurs des autres cours au Cégep s'étaient souvent plaints de la mauvaise qualité de la langue écrite.

Ce sont les professeurs du cours de français 902 qui, désireux de trouver une solution au problème, décidèrent de donner une orientation normative à leur propre cours, avec l'accord des autres professeurs du département. Leur intention était claire: ne voulant pas pénaliser les étudiants pour une situation dont ils n'étaient pas responsables, ils préférèrent modifier l'un des cours communs plutôt que de donner des cours supplémentaires dits de récupération.

On organisa alors ce cours de français normatif à partir d'une méthodologie modulaire. Le fait qu'il ait pris naissance au moment où le département de français avait décidé de recourir à l'enseignement modulaire pour tous les cours de français, n'est pas étranger à cette option.

Il requiert en ce moment les services de trois professeurs à temps complet (sur quatorze professeurs au département). Lors de la session d'hiver 1976, il s'adressait à 390 étudiants sur 1660, c'est-à-dire à douze groupes de trente étudiants. Jusqu'à maintenant, ce cours n'était pas un préalable aux autres cours de la séquence, mais il semble qu'il pourrait le devenir.

2) LA SAISIE DU PROBLEME

- *Syntaxe contaminée par l'anglais.*
- *Préparation inadéquate au secondaire.*
- *Conscience linguistique peu développée.*

Selon les statistiques, les étudiants de la région de Hull sont les plus faibles de la province en français et ils sont les plus forts en anglais. Leurs problèmes de français sont multiples et se situent surtout au niveau de la syntaxe à cause de l'influence de l'anglais sur la structure de la phrase française.

Selon les professeurs interrogés, les difficultés des étudiants proviennent de sources diverses:

– les étudiants habitent une région frontière et baignent dans un

les élèves de l'outaouais ont une (morpho)-syntaxe contaminée par l'Anglais.

milieu anglophone; ils suivent les émissions radiophoniques et télévisées en anglais, ils lisent les journaux anglophones: leur culture est anglophone.

- en général, ils n'ont pas "le sentiment inné de la langue", c'est-à-dire la notion de ce qui se dit et de ce qui ne se dit pas.
- ils n'ont pas beaucoup écrit au niveau secondaire; on insistait davantage sur l'expression orale.
- enfin, ils n'ont jamais développé des habitudes de lecture.

Pour établir la problématique du français écrit, il n'y a pas eu d'enquête systématique et on n'a pas eu recours à des instruments de recherche. Les professeurs qui avaient la tâche de préparer un cours à orientation normative ont simplement constitué un corpus des erreurs les plus courantes que l'on entend dans les conversations ou que l'on retrouve dans les textes écrits des étudiants. Le contenu théorique de chaque module a été établi par la suite à partir des erreurs que l'on croyait les plus fréquentes dans le milieu.

Le test TEFEC a-t-il corroboré la perception des problèmes que les professeurs avaient? Ceux-ci, après l'avoir utilisé à quelques reprises, ont estimé qu'il ne permettait pas d'identifier les faiblesses des étudiants de façon satisfaisante. Aussi ont-ils rapidement eu recours à une autre méthode pour classer les étudiants et leur assigner un module.

Dans l'ensemble, les professeurs ont l'impression de connaître les problèmes de leurs étudiants et de leur présenter les moyens adéquats de les régler. Jamais, selon eux, en quatre sessions, les étudiants n'ont contesté les cours qui leur ont été donnés.

3) LA PREPARATION

- *Choix des aspects théoriques du cours.*
- *Répartition en modules.*
- *Mise au point des exercices et des tests.*

Les deux professeurs qui ont participé à l'élaboration du cours de français normatif avaient eu l'expérience de ce type d'enseignement auparavant. Par exemple, ils avaient proposé aux policiers de la région une démarche d'apprentissage fondée *non* pas sur les principaux chapitres de la grammaire mais sur les difficultés d'écriture les plus courantes rencontrées par ces étudiants. Ce même principe d'apprentissage allait être adopté lors de la préparation du cours de français 902.

Par ailleurs, la formule modulaire présentait des avantages certains pour l'enseignement normatif. Le seul fait, par exemple, qu'elle impliquait une démarche individuelle constituait, selon les responsables du cours, une condition favorable au succès de l'apprentissage du français normatif.

Ainsi, après avoir dépisté les problèmes ou difficultés des étudiants, les professeurs choisirent les aspects théoriques sur lesquels il fallait insister et établirent par la suite la matière de leur cours. Puis, conformément à la méthodologie adoptée, ils divisèrent ce contenu en tranches, appelées modules, et préparèrent pour chacun de ces modules des exercices qui allaient constituer le travail que chaque étudiant devait effectuer individuellement. Enfin, ils mirent au point les tests qui devaient vérifier l'apprentissage de l'étudiant à la fin de chaque module. Avant le début de la session, toute l'organisation du cours était terminée et le matériel didactique en particulier était prêt à être utilisé.

Les professeurs qui se sont engagés dans cette expérience de français normatif n'ont pas reçu de formation spéciale pour réaliser ce cours. Bien que de façon lointaine ils aient bénéficié d'une formation pédagogique, ils considèrent que dans l'enseignement modulaire, ce sont surtout les attitudes des professeurs qui sont importantes. Il faut que ces derniers sachent écouter les étudiants, aient le goût d'éveiller leur conscience linguistique et puissent être disponibles.

Aux dires des professeurs qui n'avaient pas travaillé à la préparation du cours, leur intégration à la démarche modulaire n'a pas été difficile et

leurs efforts ont surtout consisté à prendre connaissance du contenu des modules.

4) LES OBJECTIFS

- *Maîtrise de quelques points de la langue écrite.*
- *Habileté à se servir de' outils-ressources.*

L'objectif général du cours de français normatif était d'améliorer la qualité du français écrit (cf. syllabus). Comme la durée du cours est de quarante-cinq heures, l'objectif pratique est la maîtrise de quelques éléments de langue écrite établis à partir des besoins et des problèmes des étudiants. Ces éléments constituent l'objet d'étude de chacun des modules.

Au plan des connaissances, l'étudiant doit à la fin du cours avoir compris les lois de l'orthographe, les principales règles d'accord, la structure d'une phrase, son organisation, les divers niveaux de langue. Il ne s'agit pas pour lui de connaître toutes les exceptions de la grammaire. Il faut qu'il soit capable de bien se tirer d'affaire tant sur le marché du travail qu'à l'université.

Au plan des habitudes, l'étudiant doit avoir compris que le français n'est pas une question de mémoire. En ce sens, il doit avoir acquis le réflexe de consulter les outils-ressources: grammaires, dictionnaires, etc.

5) L'EQUIPE

- *Partage du travail de préparation.*
- *Réévaluation du contenu du cours en fin de session.*

La préparation du cours de français 902 a été surtout effectuée par deux professeurs et a été terminée avant le début de la session. Par contre, quatre professeurs (dont les deux qui l'avaient préparé) ont été chargés de le

donner. Ils ne se sont pas réunis officiellement au cours du semestre parce qu'il n'avait pas été question d'opérer des ajustements de parcours. Ce n'est qu'à la fin de la session que l'équipe a été convoquée pour faire l'évaluation du contenu et voir ce qui devait être modifié, abandonné, ou maintenu pour la prochaine session.

6) LE CONTENU

- *Répartition du contenu en six modules.*
- *Progression d'un module à l'autre.*
- *Test de passage pour chaque module.*

Déterminée à partir des difficultés observées chez les étudiants, la matière du cours de français normatif est divisée en six modules qui correspondent aux sujets suivants: 1^{o} l'orthographe, 2^{o} l'accord, 3^{o} la phrase, 4^{o} quelques difficultés regroupées (comme la ponctuation, le rôle du sujet, etc), 5^{o} le français au Québec, 6^{o} l'expression nuancée de la pensée. L'étudiant est cependant invité à ne faire que quatre des six modules durant une session: ceux-ci lui sont désignés à partir des résultats qu'il a obtenus à des tests préliminaires. Un module comprend un pré-test, un cahier qui rappelle les principales règles de grammaire que l'étudiant doit maîtriser, un cahier d'exercices portant sur ce sujet et enfin un test d'évaluation.

Même si l'étudiant peut progresser à son propre rythme, il doit quand même respecter l'échéance fixée pour terminer le module. En principe, on consacre dix heures à chaque sujet, sauf à l'orthographe grammaticale qui suppose quinze heures de travail.

Pour qu'un étudiant soit admis à faire le second module, il doit prouver qu'il maîtrise le sujet traité dans le premier module. Dans l'ordre, les modules abordent des questions qui vont du plus simple au plus complexe: d'abord les problèmes d'orthographe, puis les problèmes d'accord, les problèmes de structure de la phrase, de stylistique et enfin des niveaux de langue.

Comme il y a six modules et que les étudiants doivent en effectuer quatre, les modules qui traitent de questions plus complexes, comme les modules cinq et six, sont plus rarement abordés. Ils sont en général réservés aux étudiants les plus forts qui ne sont pas nombreux. Les quatre premiers modules sont donc ceux qui répondent le plus aux besoins des étudiants.

Les professeurs vérifient l'efficacité des modules et s'il y a lieu ils les modifient et les améliorent à chaque session.

7) LA METHODOLOGIE

- *Travail individuel de l'étudiant dans un cahier d'exercices.*
- *Rencontre possible avec professeur.*
- *Grande autonomie des étudiants.*
- *Avantages de la formule modulaire.*
- *Nécessité d'encadrer les étudiants.*
- *Disponibilité des professeurs.*

Il n'y a pas d'exposé magistral pour le cours de français 902. L'étudiant travaille individuellement pendant quarante-cinq heures. Sa tâche consiste essentiellement, pour chacun des modules, à effectuer des exercices à l'aide du cahier grammatical. De cette façon, il devrait mieux maîtriser les règles essentielles.

L'étudiant travaille quand il le veut, à l'intérieur de certaines limites de temps qui lui sont fixées, pour faire le module. Il n'y a cependant aucun inconvénient à ce qu'il termine les exercices d'un module et qu'il passe le test avant la date d'échéance. Il est même encouragé à le faire.

Durant la session, l'étudiant est appelé à rencontrer son professeur aux heures indiquées sur son horaire et aux heures de disponibilité du professeur. Celui-ci peut alors répondre à ses questions soit individuellement, soit en groupe si le cas s'y prête.

Les étudiants peuvent travailler chez eux, à la bibliothèque ou à l'atelier linguistique où ils trouvent les ouvrages de référence. Par ailleurs ils sont dans l'obligation de se rendre à l'atelier de linguistique pour la correction des exercices. C'est là que le professeur apprécie leur travail et juge de leur capacité à passer le test.

Les professeurs du Cégep de l'Outaouais croient qu'un cours magistral ne peut absolument pas favoriser un enseignement normatif. Ils attribuent au contraire beaucoup d'avantages à l'enseignement modulaire:

- il permet à l'étudiant d'évoluer à son propre rythme, de respecter ses goûts, de travailler quand il en a envie, de revenir sur certaines parties de la matière à sa guise;
- il oblige les professeurs à préparer un cours plus articulé puisqu'ils sont obligés de l'écrire;
- il soustrait les professeurs au fardeau de la préparation quotidienne d'un cours, les modules devant être prêts avant le début de la session;
- il permet aux professeurs de tirer les étudiants de leur passivité.

Cependant, ces professeurs n'ont pas manqué de souligner que la formule modulaire occasionne des difficultés aux étudiants qui ne sont pas habitués à travailler de façon autonome. Ils ont même déclaré qu'il fallait peut-être chercher là la raison de certains abandons.

D'autre part, dans un processus d'apprentissage aussi individualisé, il est important de trouver des moyens de stimuler l'intérêt de l'étudiant. Ainsi les professeurs ont eu recours à des rencontres avec les étudiants, mais dans un cadre moins rigide que ne l'impose le tutorat par exemple. Il n'en reste pas moins que les échéances fixées et les examens constituent les principales incitations au travail.

La méthode de l'enseignement modulaire a exigé une grande disponibilité de la part des professeurs. Ainsi de 8.30 hres à 5.30 hres il y eut toujours quelqu'un à l'atelier de linguistique (sauf entre 12.30 hres et 1.30 hre). Les professeurs répartirent entre eux certaines heures de disponibilité. On

a calculé que chaque professeur était disponible aux étudiants une vingtaine d'heures par semaine. Et il ne faut pas oublier qu'avant le début de la session, la préparation du module avait exigé de nombreuses heures de travail.

Enfin, appelés à critiquer leur méthodologie, les professeurs du Cégep de l'Outaouais impliqués dans le cours de français 902, ont souligné le fait que les exercices ont l'avantage de concentrer l'attention de l'étudiant sur des règles de grammaire précises et favorisent l'apprentissage par le procédé de la répétition. Cependant l'étudiant pensera-t-il à tenir compte des notions ainsi revisées quand il aura à rédiger un texte si aucun signal d'alarme ne l'avertit de la nécessité d'appliquer une règle? C'est tout le problème du transfert des acquisitions qui est ici posé. En fait, il semble que ce transfert ne s'opère pas dans beaucoup de cas. On considère que des habitudes ne peuvent se prendre de façon définitive au cours d'une session de travail et qu'il faudrait pour atteindre cet objectif pouvoir compter sur l'intervention d'autres professeurs. Seules les exigences concertées pourront développer des automatismes d'écriture.

8) LE MATERIEL DIDACTIQUE

• *Cahiers grammaticaux et cahiers d'exercices.*

Le matériel didactique est composé principalement d'exercices mis au point par les professeurs, d'une grammaire-maison (cahier grammatical de chaque module) et de livres de référence comme des dictionnaires et des grammaires. A l'occasion, les professeurs se sont servis d'acétates.

Les exercices sont constitués de phrases dont certaines sont tirées de revues, de journaux ou d'auteurs québécois. Certaines viennent du dictionnaire, d'autres sont inventées de toutes pièces; enfin quelques-unes sont des transcriptions de ce qu'on entend à la télévision et à la radio. Les exercices sont découpés en petites unités de dix à douze phrases en moyenne qui correspondent à trois ou quatre règles du cahier grammatical sur un sujet donné.

Les cahiers d'exercices changent de session en session. Les cahiers qui sont mis de côté sont conservés et on y réfère lorsque certains étudiants ont besoin d'effectuer des exercices supplémentaires. De plus, les professeurs des autres cours ont maintenant pris l'habitude de renvoyer l'étudiant au module X lorsqu'ils se rendent compte que ce dernier peut favoriser un apprentissage plus complet de certaines notions.

Les professeurs souhaiteraient pouvoir enrichir leur matériel didactique de dictionnaires, de grammaires, de dictées sur bandes par exemple. Les livres qu'on recommande aux étudiants sont surtout: le Précis de grammaire de Grévisse, le Petit dictionnaire Robert, la Nouvelle Grammaire Larousse. L'Art de conjuguer de Bescherelles n'est pas souvent conseillé parce que, selon un professeur, il n'amène pas suffisamment les étudiants à réfléchir.

9) L'EVALUATION

- *Pour chaque module, pré-test et post-test: seuil de passage 75%.*

Le système d'enseignement modulaire décrit dans les chapitres précédents nécessite une évaluation de l'étudiant à trois moments principaux de son cheminement.

D'abord, les étudiants subissent un pré-test qui permet aux professeurs d'apprécier leur force en ce qui concerne la matière des deux premiers modules. On peut dire qu'environ deux pour cent des étudiants obtiennent au moins 75% à cet examen, ce qui constitue le seuil de passage; ils sont alors dispensés des deux premiers modules. Plus nombreux sont les étudiants que l'on dispense du premier, mais la plupart doivent faire les deux modules.

En second lieu, les étudiants inscrits dans un module doivent effectuer des exercices qui permettent aux professeurs de juger de leur progrès et de déterminer s'ils sont aptes à passer le test final. Les exercices ne sont

pas notés, mais il est essentiel de les effectuer correctement pour être admis au test.

Enfin, le test détermine si l'étudiant a atteint les objectifs poursuivis par le module et a assimilé les notions qu'il devrait avoir maîtrisées au moyen des exercices. Il exige de l'étudiant une performance minimale. En effet, pour réussir, celui-ci doit obtenir la note de 75%. S'il ne réussit pas le premier test, il a droit à deux reprises. S'il n'a pas réussi au troisième test, il doit reprendre le cours à la session suivante.

C'est la moyenne des notes obtenues aux quatre tests qui constitue la note finale de l'étudiant. Cependant la première note obtenue pour un test est celle qui entre dans la composition de la note finale. Ainsi, si un étudiant a obtenu 60% pour un test, il a pu le reprendre jusqu'à deux fois pour obtenir le 75% exigé, mais la note enregistrée est celle de 60%.

Les professeurs reconnaissent que leur politique d'évaluation est arbitraire. Ils considèrent que la note de passage exigée est élevée mais qu'elle met l'étudiant dans l'obligation de travailler. Ils défendent leur position en alléguant qu'il s'agit d'un apprentissage correctif et qu'au niveau du cégep, si on ne pose pas de défi au niveau du contenu, il faut au moins en poser un au niveau du succès attendu. Le contenu est de niveau élémentaire, mais les exigences sont fortes. Il semble que les étudiants soient d'accord avec cette façon de considérer le cours. Les professeurs ont exprimé cependant une réserve au sujet de leurs moyens d'évaluation. A leur avis, les étudiants, en plus de passer les tests, devraient avoir à écrire des textes. Le jugement porté alors sur leur compétence linguistique serait probablement plus exact.

Cette politique d'évaluation a suscité plus d'abandons que d'échecs chez les étudiants. Il faut cependant reconnaître qu'à cause de procédures administratives, des échecs peuvent facilement se dissimuler derrière des abandons. En consultant les statistiques, on constate qu'en automne 1974, sur 503 inscrits, il y a eu 25% d'abandons et 2% d'échecs. En hiver 1975, sur 281 inscrits, il y a eu 12% d'abandons et 6% d'échecs. Ces résultats

s'expliquent par le fait que le taux d'abandon est généralement plus élevé en première qu'en deuxième session.

10) LA CLIENTELE

- *Cours obligatoire.*

Tous les étudiants suivent obligatoirement le cours de français 902. La plupart d'entre eux sont des étudiants très faibles. Les professeurs ont même estimé à six ou huit pour cent (sous toutes réserves) le nombre de ceux qui seraient irrécupérables. On peut dire qu'un seul élève par classe pourrait être dispensé du cours. Ceux-là font alors les quatre derniers modules et comme ils sont très motivés, ils en retirent beaucoup d'avantages, les modules de stylistique leur étant particulièrement utiles.

Les professeurs considèrent qu'un cours à orientation normative devrait être obligatoire pour tous les étudiants. Dans l'ensemble, ceux-ci ne sont pas en mesure de juger de leur force et donc de décider s'il leur est nécessaire ou non de suivre un cours de ce type. De toute façon, il est évident qu'ils sont plus motivés à suivre ce cours qu'à suivre l'ancien cours de linguistique.

Aussi pour répondre vraiment aux besoins de la clientèle, les professeurs devraient-ils pouvoir offrir des exercices dont le niveau de difficulté varierait selon le degré de compétence de l'étudiant. Il semble cependant que cette option serait difficilement administrable.

11) L'EVALUATION DU COURS

- *Nécessité d'une politique de la langue au collège.*
- *Efficacité perceptible à long terme.*

Pour être vraiment efficace, le cours de français 902 à orientation

normative devrait s'inscrire à l'intérieur d'une politique globale de la langue. La petite motivation que le professeur réussit à susciter s'éteint si elle n'est pas entretenue ailleurs. Il faudrait donc pouvoir compter sur la collaboration de l'ensemble des professeurs pour affronter avec succès le problème du français écrit.

Les professeurs interrogés disent qu'ils sauront quand même un peu si leurs efforts ont donné des résultats lorsque les étudiants suivront le cours d'essai. Ce cours doit être offert au deuxième semestre de la première année à la suite du cours de français 902. Il vise à développer les méthodes de travail, les capacités de faire un plan, d'analyser un texte, de faire une synthèse. On suppose que si l'étudiant apprend d'abord à manier avec cohérence sa structure de phrase, il sera ensuite capable d'opérer le transfert de cette acquisition au niveau d'une structure plus large, celle du texte. Dans ce cours, il sera appelé à rédiger des textes, et l'on verra à ce moment, jusqu'à quel point la démarche suivie au cours de français 902 lui aura été utile.

Propos recueillis par
CELINE MAHEU et MICHEL PAQUIN

rédigés par
CELINE MAHEU

L'expérience d'enseignement du cégep Lionel-Groulx constitue un cas particulier. Le cours qui est offert aux étudiants ne s'inscrit dans le cadre d'aucun cours du programme. Il est facultatif, c'est-à-dire qu'il est fortement proposé à certains étudiants plus faibles en français. Pour ceux qui décident librement de le suivre, ce cours remplace l'un des quatre cours communs obligatoires. Le nombre d'étudiants est limité à dix par groupe. Ces conditions de travail ont permis aux professeurs de recourir principalement à la méthodologie du tutorat, le cours magistral ne servant qu'à répondre aux difficultés communes rencontrées par le groupe. Le contenu du cours est vaste: plusieurs chapitres peuvent être abordés. Mais il vise surtout à permettre au professeur de tenir compte de l'éventail des difficultés éprouvées par les étudiants. Le compte rendu de cette expérience d'enseignement met en relief les principaux problèmes des professeurs, mais aussi leur foi dans leur option méthodologique pour un cours d'entraînement au français écrit.

II

LE CEGEP LIONEL-GROULX

1) UN BREF HISTORIQUE DE L'EXPERIENCE

- *Priorité accordée à la méthode tutorale.*
- *Délimitation du contenu de quelques cours magistraux.*

Depuis septembre 1974, le nombre de professeurs en charge du cours d'entraînement au français écrit varie de quatre à cinq par session, deux d'entre eux le donnant depuis le début. Ces professeurs sont tous sensibles au problème que pose le français écrit à l'intérieur des cours communs obligatoires.

Après avoir énoncé l'objectif général de ce cours, soit améliorer le français écrit, l'équipe de départ s'est attardée en septembre 1974 à poser les jalons du contenu et de la méthodologie spécifiques d'un cours de français normatif. Le nombre d'étudiants étant limité à dix par groupe, l'équipe opta pour le tutorat. Le cours magistral ne servait alors qu'à répondre aux difficultés communes rencontrées par le groupe. Mais encore fallait-il identifier clairement les unités de contenu de ces cours magistraux.

Mettant à profit leur expérience de l'enseignement du français, les professeurs impliqués classifièrent les difficultés des étudiants dits "faibles en français" en trois catégories: l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. Trop vastes à couvrir, ces catégories exigeaient des précisions. En juin 1974, l'équipe décida de construire du matériel didactique qui en tiendrait compte et qui serait disponible pour septembre. Par le fait même le contenu des cours magistraux se limitait aux notions présentées dans ces documents pédagogiques. (Exercices sur le pluriel des noms, l'accord de l'adjectif, du verbe et des participes passés, l'utilisation des prépositions, des conjonctions et des pronoms relatifs, les fonctions des mots et des propositions.)

- *Peu à peu, le cours se structure et se perfectionne pour répondre à cinq préoccupations majeures.*

En cours de session, de fréquentes réunions permirent à l'équipe de remettre en question la pédagogie du cours. De plus un bilan de fin de session, rédigé dans le but de prouver à l'administration la nécessité de maintenir le cours, permit d'évaluer ce type d'enseignement. Les résultats du sondage fait auprès des étudiants inscrits révélaient que le cours avait été sans aucun doute très utile. Mais après une première expérimentation, l'équipe considérait que: 1^{o} le matériel didactique répondait imparfaitement aux besoins des étudiants (besoins trop diversifiés, les moyens de dépister la clientèle étant inadéquats), 2^{o} la méthodologie manquait d'encadrement, 3^{o} les objectifs poursuivis s'avéraient imprécis ce qui rendait l'évaluation des étudiants difficilement quantifiable.

Les services pédagogiques acceptèrent de maintenir le cours pour la session d'hiver 1975. La recherche prit durant cette session un caractère plus individuel, ce qui n'empêcha pas les échanges informels entre les membres de l'équipe. Il a fallu attendre septembre 1975 pour qu'une recherche collective soit entreprise.

Ainsi, depuis trois sessions, le cours se construit, s'enrichit et se transforme. Le cheminement s'est fait à tâtons, de façon discontinue, un

peu comme une conversation à bâtons rompus. Mais, avec un certain recul, l'expérience présente, dans la recherche qu'elle sous-tend, des préoccupations permanentes qui assurent sa continuité. Ces préoccupations se situent à cinq niveaux: le dépistage de la clientèle, les objectifs poursuivis dans le cours, le contenu spécifique de cet enseignement, la méthodologie utilisée et l'évaluation.

L'absence, au collège Lionel-Groulx, d'un service de la recherche n'assure sans doute pas à cette expérience un caractère très scientifique. Le cours d'entraînement au français écrit constitue néanmoins une expérience valable. Au début de chaque session, les équipes de travail émettent des hypothèses qu'elles tentent de vérifier dans la pratique de leur enseignement. Afin d'analyser et d'évaluer cette expérimentation, on a retenu cinq paramètres correspondant aux cinq niveaux cités plus haut.

2) LA CLIENTELE

- *Les moyens de dépistage et les principales lacunes des étudiants.*

Trouver une formule nous permettant de dépister les étudiants auxquels s'adresse ce cours fut le premier problème que nous avons eu à affronter. Utilisant les personnes-ressources disponibles, nous nous sommes adressés aux professeurs de français qui nous ont fourni des listes d'étudiants dont le français écrit était très faible. Nous avons également rencontré les aides pédagogiques individuels qui nous ont fourni la liste des étudiants dont le dossier scolaire signale des échecs répétés en français au secondaire et au collégial.

Ces étudiants se caractérisent par leur impossibilité d'énoncer et de développer de façon cohérente et logique une idée simple ou complexe, impossibilité souvent engendrée par une ignorance des codes orthographique et grammatical. Certains souffrent de blocages linguistiques dont les origines sont lointaines, comme l'ignorance de la nature des mots et de la fonction

225°
120

des termes essentiels d'une phrase simple. Une telle lacune date de l'enseignement primaire et exige de la part de l'étudiant un long cheminement avant d'en arriver à rédiger convenablement un texte si court soit-il. D'autres éprouvent de sérieuses difficultés dans la construction de phrases complexes et dans la rédaction cohérente d'un texte. Les carences de ces derniers sont moins profondes et, l'intérêt et la motivation aidant, les progrès sont plus rapides.

Ces moyens de dépistage présentent de toute évidence un sérieux désavantage: le cours d'entraînement au français écrit ne peut s'offrir qu'à des étudiants qui poursuivent leur deuxième session au collège ou encore à ceux, plus nombreux, qui complètent leur deuxième année collégiale. Notre objectif se limite à essayer de récupérer, bien que tardivement, les étudiants qui, sur le plan linguistique, présentent des lacunes telles que le seul fait d'écrire devient pour eux un exercice insurmontable. Leur réussite scolaire en est ainsi sérieusement compromise. Par ailleurs, ce processus de récupération n'est entrepris que si l'étudiant le désire. En effet, ce dernier reçoit, avant d'établir son choix de cours, une lettre lui suggérant de s'inscrire au cours d'entraînement au français écrit, ce cours se substituant à l'un des cours communs de français à l'exception du 902 (linguistique). Cette façon de procéder a l'avantage de ne recruter, pour ce type de cours, que des étudiants dont la motivation est acquise.

Pour la session d'hiver 1976, nous n'utilisons, comme moyen de dépistage, que les listes que nous ont fournies les professeurs du département car nous avons constaté que des échecs répétés en français ne signifient pas nécessairement une ignorance du code linguistique mais souvent un manque certain d'intérêt pour cette matière.

3) LES OBJECTIFS

- *Savoir se servir d'outils-ressources.*
- *Savoir analyser.*
- *Savoir critiquer ses propres textes.*

Depuis le début de l'expérience, les objectifs poursuivis ont subi eux aussi les aléas de notre démarche par tâtonnements. L'objectif général que l'on retrouve dans le bilan de la session d'automne 1974 s'énonce ainsi: améliorer le français écrit. Cet objectif étant général et vague à souhait, nous avons tenté au fur et à mesure de le préciser et de le subdiviser. Réviser systématiquement la grammaire (orthographe, morphologie, syntaxe), rendre l'étudiant apte à structurer, à rédiger, à résumer et à analyser un texte ont été des objectifs globaux que nous avons visés à certains moments. Nous avons depuis décidé de limiter la matière que nous aimerions aborder avec l'étudiant et de restreindre notre champ d'activité. Pour l'instant, nous retenons les objectifs suivants: A) Un objectif général: développer les aptitudes nécessaires à l'expression et à la communication écrites et amener ainsi l'étudiant à une meilleure maîtrise de la langue. B) Trois objectifs spécifiques: 1) Savoir tirer parti des outils-ressources tels que le dictionnaire Petit Robert, le Précis de grammaire de Maurice Grévisse et l'Art de conjuguer de Bescherelles. 2) Maîtriser l'analyse grammaticale. 3) Amener l'étudiant à s'interroger sur la qualité des textes qu'il écrit en tenant compte des éléments suivants: orthographe, accord et précision des mots, cohérence syntaxique, justification de la ponctuation, progression des idées pour structurer une phrase, un paragraphe, un texte.

4) LE CONTENU

- *Critères de choix d'un contenu et unités de contenu.*

Les objectifs étant précisés, il va de soi que nous avons eu à dépouiller et à épurer le contenu du cours. Quelques éléments ont été gardés tels quels, certains ont été ajoutés et d'autres supprimés. Ce choix, bien qu'étroitement relié aux objectifs poursuivis, relève aussi de critères multiples dont les principaux sont: l'éventail des difficultés de la clientèle reçue, la nécessité de doter le cours d'un programme souple, les commentaires formulés par les étudiants lors de leur évaluation du cours et enfin les recommandations énoncées par les professeurs qui dispensent ce cours (recommandations

qui ont amené l'équipe de travail à restructurer logiquement la démarche et le processus d'apprentissage propres à ce cours).

Le contenu, modifié à la lumière de ces critères, se compose maintenant des unités suivantes: 1) la nature des mots, 2) la fonction des mots, 3) la nature et la fonction des propositions, 4) l'orthographe, 5) le vocabulaire, 6) la ponctuation, 7) la morphologie et la syntaxe, 8) des exercices d'écriture, 9) la lecture dirigée.

Ce contenu dépasse largement les capacités de certains étudiants. Mais un cadre aussi large permet de respecter la formation de chacun et offre à ceux dont les lacunes sont moins importantes la possibilité de surmonter un plus grand nombre de difficultés.

5) LA METHODOLOGIE

- *Combinaison du cours magistral et du tutorat.*
- *Rôle nouveau pour le professeur exigé par le tutorat.*
- *Nécessité d'un abondant matériel didactique.*

Même si le contenu du cours d'entraînement au français écrit est assez élaboré pour répondre à la diversité des difficultés éprouvées par les étudiants, c'est surtout la méthodologie utilisée qui donne à ce cours sa valeur. Elle combine en effet le cours magistral et le tutorat.

Le cours magistral s'adresse au groupe; il assure la progression logique de la matière et répond à des problèmes généraux et communs à tous. Il porte sur les notions énumérées dans le contenu, celles-ci étant abordées de façon progressive. Sa durée varie selon le professeur impliqué.

Mais, si nous voulons respecter le rythme d'apprentissage de chacun, le cours magistral s'avère nettement inefficace. C'est pour répondre à ces rythmes d'apprentissage différents que nous avons choisi la méthode du tutorat dont la formule peut varier selon la disponibilité du professeur et selon

les désirs des étudiants. Le tutorat permet de revoir des notions mal assimilées pendant le cours magistral ou de répondre à des difficultés particulières.

Les deux méthodes utilisées dès le début, furent le cours magistral et le tutorat; cependant les professeurs impliqués ont procédé à des aménagements selon leurs besoins ou ceux des étudiants. Ainsi certains ont alterné les deux formules, d'autres les ont menées parallèlement. De point de vue méthodologique, cette seconde attitude semble de loin la plus efficace. Mais il ne faut pas oublier que le tutorat exige une disponibilité quantitative et qualitative du professeur. Calculons par exemple la tâche d'un enseignant qui dispense ce cours à deux groupes de dix étudiants chacun. Chaque étudiant ayant droit à une entrevue de trente minutes par semaine, le professeur consacre au tutorat dix heures par semaine. Ajoutons à cela deux heures de cours magistral par semaine et nous constatons que ce cours exige à lui seul douze heures de présence par semaine, sans compter la préparation inhérente à un nouveau cours et la correction abondante qu'un tel enseignement engendre. De plus, le tutorat exige de la part des professeurs une formation à un nouveau rôle. Peu d'entre eux s'y sentent préparés.

Même s'il est très exigeant, ce type d'enseignement se révèle d'une grande richesse pédagogique. Il permet de vérifier l'acquisition des notions vues en classe, de se rendre compte des besoins individuels de l'étudiant et de préciser sa situation linguistique personnelle, de le mettre à l'aise et de susciter son intérêt. Il permet également d'instaurer un programme parallèle pour les étudiants dont le rythme d'apprentissage est plus rapide.

Pour exploiter de façon efficace cette formule d'enseignement, nous nous voyons obligés de créer rapidement un abondant matériel didactique. De plus nous devrons structurer davantage nos entrevues afin qu'elles deviennent un instrument valable d'évaluation. Ainsi, à la session d'hiver 1976, un professeur impliqué dans l'expérience depuis ses débuts, bénéficie d'un dégagement de trois heures afin de créer des documents pédagogiques répondant à des besoins immédiats.

6) L'EVALUATION

- *Evaluation des étudiants par les professeurs.*
- *Evaluation du cours par les étudiants et les professeurs.*

Nous envisagerons ici trois aspects de l'évaluation: l'évaluation de l'étudiant, celle du cours et celle de l'expérience globale.

L'évaluation de l'étudiant porte sur trois points: la présence et la participation au tutorat, les travaux et les tests, ces derniers n'étant pas retenus cependant par tous les professeurs impliqués. L'évaluation du travail requis par le tutorat se fait à partir d'un dossier qui renferme des remarques sur les travaux remis par l'étudiant tout au long du cours. Ces remarques, liées aux objectifs spécifiques et aux unités de contenu du cours, donnent des indices sur le nombre et le type de difficultés rencontrées et résolues par l'étudiant. Elles servent ainsi de critères d'évaluation.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, des difficultés inhérentes à la confection de ce dossier en font un instrument d'évaluation sous-exploité. Dans le but de palier ces lacunes, les professeurs impliqués sont en faveur de l'auto-évaluation. Celle-ci permet à l'étudiant de juger la performance qu'il atteint. L'étudiant évalue ainsi l'effort qu'il a fourni pour développer ses propres aptitudes à l'écriture. On lui suggère alors des critères d'évaluation tels le progrès réalisé, la recherche personnelle, la régularité dans la remise des travaux et la capacité d'utiliser à profit la grammaire et le dictionnaire. Il n'en demeure pas moins que l'évaluation de l'étudiant demeure un aspect du cours à repenser. Au début de la session d'hiver 1976, nous avons construit une grille d'évaluation pour le tutorat. Cette grille sert à informer l'étudiant des critères à partir desquels il sera noté.

L'évaluation du cours par les professeurs qui le dispensent se traduit dans les faits par une constante remise en question des objectifs, du contenu,

de la méthodologie et de l'évaluation elle-même. C'est ce qui assure le caractère à la fois continu et discontinu de l'expérience. L'équipe considère cette démarche auto-critique comme un cheminement enrichissant et nécessaire. Il s'avère en effet impossible, pour le moment, d'analyser rigoureusement les répercussions d'un tel cours sur les autres cours de français suivis par les étudiants, et ce, à cause de nos méthodes de dépistage et à cause de l'absence d'instruments adéquats de vérification, instruments qui pourraient être fournis par un service de recherche. Ce service n'est plus offert par le Collège depuis septembre 1974.

Par ailleurs, les étudiants ont la possibilité d'évaluer ou plutôt d'apprécier le cours grâce à un questionnaire auquel ils répondent en fin de session. Ce sondage nous renseigne sur l'utilité du cours, sur la satisfaction qu'ils en retirent et sur l'efficacité de la méthodologie. Il nous donne aussi des indices sur la motivation de l'étudiant. Il nous permet également de juger de la nécessité de maintenir un tel type d'enseignement. Les réponses à une question du sondage prouvent sans aucun doute que ce cours répond aux besoins réels d'une clientèle étudiante. Cependant les données statistiques à ce sujet s'avèrent incomplètes.

7) LA PROSPECTIVE

- *Améliorations nécessaires aux niveaux du dépistage, de la poursuite de certains objectifs et de l'évaluation.*

À ce stade-ci, nous pouvons difficilement parler d'une évaluation globale de l'expérience, celle-ci n'étant pas assez rodée. Par contre, des éléments de prospective retiennent notre attention car déjà de nouveaux aménagements s'imposent aux niveaux du dépistage de la clientèle, de la poursuite des objectifs et de l'évaluation de l'étudiant.

En ce qui concerne le dépistage de la clientèle, nous songeons à utiliser le test TEFEC, mais nous voulons en faire une analyse sérieuse afin de nous assurer qu'il est un outil de dépistage utilisable dans le cadre de

l'expérience que nous poursuivons. Nous sommes encore à la recherche d'un moyen qui nous permette de sélectionner judicieusement les étudiants car la demande est grande et l'offre limitée: seuls cent étudiants peuvent s'inscrire au cours. A la session d'hiver 1976, on recommanda à cent cinquante étudiants de suivre le cours. Les services pédagogiques ont finalement proposé de créer un onzième groupe et de supprimer un groupe incomplet de français 302 (roman). L'objectif que nous visons pour septembre 1976 est d'offrir le cours à un plus grand nombre d'étudiants dès leur première session.

Pour ce qui est des objectifs, nous constatons que tous les étudiants inscrits au cours d'entraînement au français écrit n'atteignent pas l'ensemble des objectifs cités plus haut. Compte tenu de la pédagogie employée dans ce cours, la performance finale varie d'un étudiant à l'autre. Aussi certains étudiants manifestent-ils le désir de s'inscrire au cours pour une deuxième session. Nous nous proposons d'étudier les moyens qui nous permettraient d'offrir à ces étudiants un second cours d'entraînement au français écrit. Dans une perspective idéale, ils devraient pouvoir reprendre le cours jusqu'à ce qu'ils soient aptes à écrire et à comprendre clairement un texte. Ils auraient ainsi atteint l'objectif général du cours.

L'évaluation de l'étudiant demeure l'une des préoccupations majeures de notre recherche. Après avoir expérimenté la grille d'évaluation construite pour le tutorat, nous en vérifierons l'efficacité dès juin 1976 et nous la réaménagerons si cela s'avère nécessaire. D'autre part, le questionnaire d'évaluation qui permet à l'étudiant de porter un jugement sur le cours exige des modifications. Nous nous proposons d'y ajouter un certain nombre de questions. Elles porteraient sur la méthode du tutorat, ainsi que sur le nombre d'étudiants par groupe. Ici encore, les informations recueillies et les données statistiques relatives à ces sujets sont incomplètes.

Néanmoins, nous pouvons affirmer que, présentement, le cours a bonne presse auprès des étudiants: le nombre très élevé de demandes d'inscription en est une preuve évidente.

FRANCE HEBERT

Le cégep de Sainte-Foy a, quant à lui, bénéficié de subventions assez importantes pour d'abord cerner le problème du français écrit et connaître les différentes expériences d'enseignement sur ce sujet à l'étranger. Cette démarche a conduit les professeurs à mettre au point un cours de français qui, dans le cadre du cours 402, veut d'abord sensibiliser l'étudiant au problème de la communication. Cette expérience vise d'abord à rendre plus simples et plus faciles l'activité d'écriture et l'expression de soi. En même temps, elle ne néglige pas de traiter des aspects normatifs de la langue lorsque l'occasion se présente. Les responsables de ce projet pédagogique ont innové tant dans leur façon de considérer le problème du français écrit que dans leur méthodologie et leur matériel didactique.

III

LE CEGEP DE SAINTE-FOY

1) L'HISTORIQUE

- *De 1974 à 1976, une démarche normative dans le cadre du cours d'essai 402.*
- *Expérimentation d'exercices d'ordre mental et rhétorique.*

Le cégep de Sainte-Foy a offert à la session d'hiver (janvier à mai) 1975 un cours commun obligatoire qui s'adresse à tous les étudiants et qui est partiellement axé sur une démarche normative. Le cadre de cette expérience est le cours d'essai (FRA 402). Il s'agit d'un cours destiné à l'amélioration de l'expression écrite des étudiants par le biais d'exercices d'ordre mental et rhétorique. Ce cours est la résultante d'une série de démarches dont nous allons brièvement rendre compte.

Pendant un semestre, Mme Thérèse Doyle donna un cours de recyclage en grammaire et en rédaction à une trentaine d'étudiants. C'était là une expérience fragmentaire qui ne s'inscrivait ni dans la séquence ni dans un ensemble d'objectifs à atteindre. Puis en 1973-1974, Mmes Renée L'Heureux et Jeanne-Marie Dulong ont effectué une recherche sur le perfectionnement de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai. Celle-ci mena à

une première expérimentation du cours lors de la session de janvier à mai 1974. A la suite de cette expérience, Renée L'Heureux a préparé un cahier d'exercices d'ordre mental et rhétorique destiné à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours d'essai. Par la suite (septembre-décembre 1975 à janvier-mai 1976), plusieurs collègues ont tenté la même démarche en s'appuyant essentiellement sur le matériel préparé par Mme L'Heureux. C'est pourquoi nous ne ferons part, ici, que de l'expérience de Mme L'Heureux. Cette expérience ayant fait l'objet de deux volumineux rapports (1) nous n'avons nullement l'intention de rendre compte intégralement de la démarche adoptée par Mme L'Heureux. Nous voulons simplement dresser un bref tableau de cette recherche et de cette expérimentation. Ceux qui désireraient de plus amples informations se rapporteront, avec profit, aux deux rapports publiés par le collège de Sainte-Foy.

2) LA SAISIE DU PROBLEME

- *Insister sur les conditions préalables à l'expression (niveau mental) avant sinon en même temps que sur le plan du discours (niveau rhétorique).*

Les observations des professeurs avaient fait ressortir les problèmes majeurs des étudiants du collégial au niveau de l'expression orale et écrite. La pauvreté du vocabulaire, l'ignorance de la grammaire, l'incohérence du discours et le déséquilibre entre la pensée et l'expression verbale, telles étaient les principales carences relevées. Pendant une session, on donna un cours de recyclage en grammaire et rédaction et il fallut trouver des moyens efficaces pour combler ces lacunes. On découvrit alors que celles-ci ne relevaient pas uniquement de l'ignorance du code, mais d'un blocage

---

(1) *Dulong, Jeanne-Marie et L'Heureux, Renée. Perfectionnement et correction de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai (601-402). Cégep de Sainte-Foy, juin 1974.*

L'Heureux, Renée. Exercices d'ordre mental et rhétorique destinés à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours de français 402. Cégep de Sainte-Foy, 1975.

psychologique de l'étudiant. L'expérience de la session de cours de janvier à mai 1974 allait aider à préciser et à compléter cette saisie du problème. Non seulement les carences des étudiants en français se situent au niveau du discours, mais ce sont les "conditions préalables à l'expression" qui sont mal assurées: les étudiants n'ont pas une perception suffisamment claire de ce qu'ils ont à dire, ils ne possèdent pas les cadres logiques nécessaires à un discours cohérent, ils sont emprisonnés dans une rhétorique traditionnelle et ils craignent de s'exprimer sur des questions qui, globalement, les impliquent. Il n'y a donc pas "d'enseignement correctif valable au niveau de la phrase". Aussi *l'accent doit-il être mis sur l'expression et la communication plutôt que sur une revision du code orthographique, sur une grammaire implicite plutôt que sur une grammaire explicite, sur des exercices de logique plutôt que sur des exercices de grammaire.* Cette découverte provoqua un changement d'orientation du cours. Au lieu de créer un cours normatif à dominante corrective, l'équipe décida plutôt de créer un cours de perfectionnement incluant des exercices correctifs.

3) LA PREPARATION

- *Une démarche théorique, confrontée aux pratiques actuelles en Europe.*
- *Un meilleur cadre de relations humaines.*

Une série de lectures et d'entrevues, deux voyages d'étude: l'un en France et en Suisse (mai et juin 1973), l'autre en Belgique (décembre 1973) et enfin une série de stages et de cours ont constitué les différentes démarches de la préparation à ce cours. Elles sont décrites au chapitre deux du premier rapport d'expérience. Elles avaient pour but: 1) de recenser les moyens mis en oeuvre pour remédier aux problèmes de la langue maternelle; 2) de découvrir de nouvelles démarches pédagogiques; 3) de découvrir des techniques d'animation; 4) de recenser du matériel didactique approprié à ce type de cours; 5) de modifier les attitudes des personnes impliquées dans l'expérience face aux étudiants. La préparation porta donc d'abord et surtout sur l'encadrement théorique et humain de l'expérience.

4) LES OBJECTIFS

- *Comportements attendus de l'étudiant devant des tâches précises, dans des contextes de réalisation clairement établis.*

Nous retiendrons pour cette partie l'orientation (formule de cours par objectifs de comportement) dont témoigne le rapport d'expérience de Renée L'Heureux: Exercices d'ordre mental et rhétorique destinés à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours de français 402.

Les objectifs généraux et terminaux sont décrits dans le rapport de 1974: A) Objectifs généraux: 1) développer la capacité de comprendre le discours écrit et oral; 2) améliorer l'expression écrite. B) Objectifs terminaux: 1) initier à la lecture; 2) améliorer l'expression écrite.

Quant aux objectifs spécifiques, ils sont intégrés aux dix unités qui forment le cadre de ce cours. Ils servent à préciser, pour chaque unité, ce que l'on attend de l'étudiant. Pour chaque objectif, on précise les données nécessaires à sa réalisation (texte, séances d'improvisation, un thème au choix...), la nature de la tâche (faire un plan, faire un résumé...) et les conditions de réalisation (en deux cents mots, avec l'aide du dictionnaire...). Nous nous contenterons ici de rappeler brièvement le contenu de ces dix objectifs.

1 - L'étudiant devra être capable de faire le plan d'un texte d'environ 1340 mots en faisant ressortir sa structure logique et en respectant une limite de deux cents mots.

2 - L'étudiant devra faire le résumé d'un texte oral d'environ 1069 mots en respectant la limite de cent cinquante mots et faire la contraction de ce texte dans sa forme écrite en respectant une limite de cent six mots.

3 - L'étudiant devra faire le plan d'un texte oral d'environ 1960 mots, en rédig les parties essentielles (introduction, développement et con-

Expérience du Collège Sainte-Foy

± l'élève doit faire un texte d'environ 1340 mots.

clusion) en respectant une limite de mots et indiquer grâce aux mots de liaison le rapport qui existe entre les paragraphes de la conclusion.

4 - L'ensemble des étudiants devra, à l'aide de fiches analytiques établies individuellement, faire ressortir pour chacun des aspects essentiels du thème retenu les contradictions internes en faisant s'affronter les points de vue des participants.

5 - L'étudiant devra, lors d'un tour de table, prendre position par rapport à un sujet donné en formulant un argument considéré comme le plus fort à son point de vue. Il devra aussi participer à un débat collectif sur le sujet (la classe est divisée en deux clans opposés).

6 - L'étudiant devra comparer trois textes écrits en dégageant la structure logique de chacun des trois textes, son ton et les procédés de style qui y sont employés.

7 - Devant un groupe d'étudiants qui jouent le rôle d'observateurs, des équipes de cinq à six acteurs devront se livrer à une discussion improvisée, enregistrée à l'aide d'un magnétoscope et les observateurs de découvrir chez un acteur donné les caractéristiques qui lui sont propres et de les noter à l'aide d'une grille d'observation.

8 - A partir des séances d'improvisation et des textes centrés sur le thème de la communication, l'étudiant devra être capable de rapporter ce qu'il juge être les points saillants de cette expérience, de critiquer les différents modes de fonctionnement utilisés et, s'il y a lieu, d'imaginer des remèdes.

9 - L'étudiant devra être capable de reconstituer un texte dont les différentes parties lui sont présentées sans le moindre lien en respectant une structure logique ou psychologique qui corresponde à l'intention recherchée.

10 - A partir d'un thème donné ou d'un essai choisi parmi une liste préétablie, des équipes de cinq ou six élèves chacune devront être capables

d'effectuer toutes les étapes décrites pour présenter devant la classe un débat portant sur le thème ou le livre retenu. (Il s'agit là d'une synthèse de toutes les démarches antérieures.)

Ces objectifs concrétisent, en fait, cette volonté de créer un cours de perfectionnement centré sur l'expression et la communication. Ils témoignent d'une parfaite congruence entre la saisie du problème et la démarche retenue.

6) LE CONTENU

- *Relier méthodologie intellectuelle et figures modernes du discours écrit.*

Le contenu du cours est formé de deux ensembles: A) les opérations mentales (1); B) les opérations rhétoriques (2). Chacun de ces ensembles comprend cinq unités.

A) Opérations mentales:

A-1) Analyse et synthèse:

A-1-1) Le plan rédigé et le plan schématique (à partir d'un texte écrit et à partir d'un texte oral).

A-1-2) Le résumé et la contraction.

A-2) Représentation et mise en problème.

A-3) Examen dialectique et examen critique.

---

(1) *La notion d'opérations mentales correspond aux processus intellectuels de la connaissance, en particulier: l'analyse et la synthèse.*

(2) *La notion de rhétorique ne réfère pas ici à l'acception classique du terme (technique de production des discours), mais à son sens moderne d'instrument d'analyse des discours et de méthode de maîtrise intellectuelle et pratique du langage.*

B) Opérations rhétoriques:

B-1) Discussion improvisée devant le magnétoscope.

B-2) Reconstruction d'un texte préalablement désarticulé.

B-3) Etude des tons.

B-4) Exercice de composition.

B-5) Débat préparé sur un thème donné ou un essai majeur.

Le contenu est donc réparti de façon à échelonner les difficultés. La dernière unité de chaque ensemble correspond à une synthèse des habiletés que l'étudiant devait développer au cours de l'expérience.

6) LA METHODOLOGIE

- *Méthodes d'apprentissage mettant à profit les techniques et ressources de la dynamique de groupe.*

Le travail en équipe (atelier) et le séminaire ou groupe de discussion représentent les méthodes les plus employées. Nous n'avons pas l'intention de décrire comment ces méthodes s'adaptent à chacune des dix unités du contenu: le rapport le fait avec force précisions. Notons cependant que le professeur doit, pour actualiser ces méthodes, adopter l'attitude d'un animateur. Il est souhaitable qu'il ait reçu une certaine formation en techniques d'animation et en dynamique de groupe.

7) L'EVALUATION

A chaque unité correspondent des critères d'évaluation et nous veillons particulièrement à ce qu'il y ait une corrélation entre l'objectif visé et l'évaluation.

8) LE MATERIEL DIDACTIQUE

- *Abondant matériel didactique disponible.*

Le matériel didactique est abondant. Il comprend des exercices d'ordre sémantique et lexical, d'ordre grammatical (cf. le rapport de juin 1974) et d'ordre mental et rhétorique (cf. le rapport de 1975). Les textes auxquels font appel ces derniers sont à dominante référentielle.

Compte rendu de
MICHEL PAQUIN

Le cégep Bois-de-Boulogne a lui aussi offert à certains de ses étudiants qui en éprouvaient le besoin, un cours de français écrit normatif inspiré du cours 911, le 402 NS *. L'expérience, au dire même des professeurs qui y étaient associés, n'était pas au point sous plusieurs aspects. Les professeurs de l'équipe Riefec (de Bois-de-Boulogne également) ont suivi de près le déroulement de ce cours, certains y étaient même impliqués. Ils ont demandé à tous les professeurs concernés d'analyser la démarche qu'ils ont suivie sous ses différentes composantes. A la lumière de cette critique et aussi de la réflexion suscitée par la recherche qu'ils menaient parallèlement, les professeurs de l'équipe Riefec ont pu définir, dans les grandes lignes, un projet pédagogique valable pour l'amélioration du français écrit des étudiants.

C'est ce projet qui est ici livré à l'attention du lecteur. Il est à souligner que ce projet apparaît sous une forme différente des "stratégies pédagogiques" décrites précédemment. En effet la présentation du texte de Bois-de-Boulogne reflète, en quelque sorte, le cheminement de la formulation du projet, à savoir les commentaires du groupe Riefec sur la première version du 402 NS et ensuite ses recommandations ainsi que le matériel proposé pour ce qui est de la nouvelle version du même cours.

* NS = Nouvelle séquence.

IV

LE CEGEP BOIS-DE-BOULOGNE

1) HISTORIQUE DU COURS DE FRANCAIS NORMATIF

L'enquête menée par la coordination provinciale du français auprès des professeurs de français du réseau collégial en 1972-1973 avait permis de dégager certaines lacunes en français écrit chez les étudiants. On avait ainsi corrigé certains objectifs généraux de l'enseignement du français. Le souci d'améliorer la langue écrite revint alors au coeur des discussions de la coordination, tant à l'étape de la formulation des objectifs qu'à celle de la mise en forme des trois séquences générales que l'on pouvait dégager des nombreux projets de séquences des collèges.

Le département de français du Collège Bois-de-Boulogne, dans son projet initial de séquences, prévoyait en 1974-1975 un cours de français écrit préalable aux autres cours de français de la séquence et ce, pour un nombre défini d'étudiants faibles. Un comité de professeurs du département prépara donc au cours de l'hiver 1975 un plan d'étude qui fut adopté par le département et expérimenté en septembre 1975.

Le dépistage des étudiants qui devaient suivre ce cours fut effectué au printemps 1975 grâce au test TEFEC. En prenant tous les étudiants de

première année qui se situaient à près de 4 points (sur 83) au-dessous de la moyenne du Collège, on constitua 22 groupes de 30 étudiants. Signalons de plus que le seuil de passage au test TEFEC était établi surtout en fonction des deux premières dimensions du test, soit l'orthographe et la morpho-syntaxe. Nous avons, de toute façon, pu vérifier par l'analyse des résultats que les moyennes obtenues dans chaque partie ont tendance à décrire la même courbe pour la majorité des étudiants. Sur les 22 groupes qui suivirent un cours de français écrit en automne 1975, environ 90 étudiants échouèrent et reprirent le cours en hiver 1976.

Après trois ans, le bilan sommaire est le suivant: 1^{o} nos objectifs de l'enseignement du français au collégial nous semblent un peu mieux définis; 2^{o} nous avons ébauché l'expérimentation d'un cours de français normatif; 3^{o} nous avons établi le cadre d'une politique linguistique au Collège et 4^{o} nous avons mis sur pied une équipe de recherche sur la didactique du français écrit au collégial: RIEFEC.

Nous en sommes là, alors que la coordination provinciale n'a pas pris de décision finale touchant la séquence des cours communs, alors qu'un groupe de travail (GT "X") s'inspirant du rapport Nadeau s'apprêterait à modifier la structure des cours de français. Nous souhaitons que l'histoire ne subisse ni soubresaut, ni accélération "politique", afin que RIEFEC poursuive ses études dans la même voie que certains chercheurs (comme le groupe EFEC: enquête sur le français écrit au collégial, et A. Martin, Ahuntsic: enquête sur le vocabulaire actif) que nous avons rencontrés dans le réseau et qui partagent notre souci de mieux définir la place du français normatif au collégial.

2) DESCRIPTION DU COURS DE FRANCAIS NORMATIF ET REFLEXION PROSPECTIVE DU GROUPE RIEFEC

Dans cette partie du compte-rendu de l'expérience du Collège Bois-de-Boulogne, le texte encadré présente le cours de français normatif tel qu'il fut donné durant la session de septembre à décembre 1975. Le réflexion prospective du groupe RIEFEC est le fruit de cette expérience et elle se situe dans le prolongement de la réflexion des membres de l'équipe de professeurs qui a donné ce cours.

A) LA PREPARATION DE L'EXPERIENCE

> Le cours de FRA 402 NS a été conçu comme une revision générale du code orthographique et grammatical et s'est inspiré du cours de FRA 911 qui était déjà donné aux élèves de techniques de secrétariat. Cependant, à cause des problèmes inhérents à la répartition des tâches au sein du département, seulement 2 des 8 professeurs qui ont donné le cours de FRA 402 NS à l'automne 1975 avaient participé à l'élaboration du plan de cours. Ceci peut expliquer en partie la perception vague des problèmes qu'avaient les professeurs du cours de français normatif avant de tenter l'expérience.

Le comité estime que la préparation éloignée accordée au cours a été insuffisante. Cette lacune a empêché une saisie globale du problème et a mené à des choix (orientation, contenu, méthodologie) un peu hâtifs. Elle a également obligé les professeurs à faire une préparation au jour le jour. Cette façon de procéder est particulièrement à déconseiller pour un cours de français normatif. En effet, la problématique de l'enseignement normatif du français est fort complexe et regroupe à la fois des aspects sociaux, individuels et pédagogiques, d'ordre cognitif et affectif. Toutes ces

le français normatif
Certains adjectifs ne changent pas au féminin
Par exemple: "Une femme pauvre...
ça, je l'savais
l'adjectif qualificatif

dimensions devront entrer en ligne de compte dans le choix des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation. De plus, ce cours faisant appel à une pédagogie corrective, il réclame du professeur une présence constante et des rapports individualisés avec les étudiants. Il est donc indispensable que le professeur soit libéré des contraintes relatives à la production de matériel didactique, au choix du contenu, ... durant la session.

Quant à la préparation immédiate, elle devrait se faire en respectant les étapes essentielles contenues dans le Guide de préparation d'un nouveau cours (cf. LACROIX, Jean-Claude, Le Plan d'étude, Montréal, Cégep de Maisonneuve, Documents pédagogiques 1, 1974, 20 p.).

B) LES OBJECTIFS

> Le cours normatif écrit du Collège Bois-de-Boulogne proposait trois objectifs généraux: 1o) la maîtrise du code grammatical et de l'orthographe d'usage; 2o) l'amélioration du style et de la qualité de la langue; 3o) la préparation aux études littéraires.

Les objectifs du cours de FRA 402 NS étaient, de l'avis de tous, trop vagues et trop vastes. De plus, les déficiences des étudiants en français écrit se sont avérées plus nombreuses et plus graves que prévues. Les professeurs ont donc eu à choisir ce qui leur paraissait essentiel dans une matière où tout était à apprendre ou à réapprendre. L'imprécision des objectifs a favorisé des interprétations diverses, chacun privilégiant ses propres priorités ou prenant pour acquis les priorités que lui avait proposées l'éducation qu'il avait reçue. Ce manque de réflexion commune sur les objectifs est, à notre avis, la principale raison des faiblesses du cours 402 NS.

Un objectif doit décrire précisément la modification qu'on désire provoquer chez l'étudiant. Il est impossible d'organiser avec efficacité un cours qui n'a pas d'objectifs clairement définis et d'en choisir avec à propos le

contenu, la méthodologie et les moyens d'évaluation. Tous s'accordent pour déclarer que, dans quelque domaine que ce soit, la détermination d'objectifs précis et réalistes est la première étape d'une démarche de travail cohérente.

Pour établir les objectifs du cours de FRA 402 NS, il faut d'abord déterminer le changement principal qu'on désire provoquer chez l'étudiant. A notre avis, il s'agit d'amener un étudiant incapable de rédiger un texte français sans une foule d'erreurs et d'incohérences à pouvoir s'exprimer correctement, par écrit, dans les situations les plus courantes de sa vie quotidienne. Le cours de FRA 402 NS ne vise donc pas à former des spécialistes de la langue. Il s'agira alors de délimiter, parmi la masse des données grammaticales qu'on peut enseigner, ce qui sera le plus utile à l'étudiant. Il faudra inventorier les principales lacunes des étudiants en français écrit, les règles de grammaire et les tournures syntaxiques dont ils auront à se servir le plus souvent. L'expérience de l'année académique 1975-1976 et le corpus EFEC qui recense les erreurs grammaticales et syntaxiques les plus fréquentes de l'étudiant de niveau collégial pourront servir à établir le diagnostic des déficiences des étudiants en français écrit. Les objectifs opérationnels du cours seront alors formulés en regard de leurs faiblesses les plus graves et les plus fréquentes.

Les objectifs cognitifs risquent de n'être pas atteints s'ils ne sont pas accompagnés d'objectifs affectifs. Plusieurs étudiants ont des problèmes en français écrit à cause d'une attitude de rejet. Rien ne sert alors de leur faire apprendre des règles qu'ils ne se donneront pas la peine d'appliquer. Une volonté ferme chez l'étudiant d'améliorer la qualité de son français écrit est la condition sine qua non de la réussite d'un cours de français normatif au collégial. Il est donc essentiel qu'un tel cours comporte des objectifs affectifs détaillés et que les professeurs s'interrogent sur les réactions qu'ils souhaitent provoquer chez leurs étudiants devant le français écrit. Ils devront rechercher avec précision les moyens de favoriser la poursuite de tels objectifs (1).

---

(1) Jeanne-Marie GINGRAS, "*La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial*". Revue des sciences de l'éducation, *vol. 1, nos 2 et 3, automne 1975.*

Les objectifs opérationnels précis devront recueillir l'assentiment de tous les professeurs impliqués. Ainsi, les autres éléments du cours seront fixés avec plus de facilité et l'ensemble sera plus cohérent. Contenu et méthodologie devront être choisis en fonction des modifications précises qu'on veut provoquer chez l'étudiant et l'évaluation ne pourra mesurer que les aspects du comportement étudiant qui auront été clairement cernés dans les objectifs. Un cours de français préparé en fonction d'objectifs opératoires permettra à l'étudiant de saisir clairement, dès le début de la session, le comportement final qu'on attend de lui. Il pourra comprendre la raison d'être de chacun des éléments de la démarche corrective qui lui est proposée. Sa motivation sera plus grande et son travail plus efficace.

C) L'EQUIPE

> Le cours de français 402 NS a été mis sur pied par deux équipes distinctes. La première, formée de 5 professeurs, a élaboré le plan de cours pendant l'hiver 1975. La deuxième, comprenant 8 professeurs, a été formée lors de la répartition des tâches de juin 1975. Son rôle était de dispenser le cours d'après le plan qui lui avait été proposé.

Les professeurs du cours de FRA 402 NS à la session d'automne 1975 n'ont pas réussi à exploiter avec beaucoup d'efficacité le travail d'équipe bien qu'ils aient affirmé en général que le travail de groupe est préférable au travail individuel. On a pu expliquer cette situation par le fait que le projet auquel ils avaient participé n'avait pas été clairement défini.

Tel qu'il est considéré actuellement par le groupe RIEFEC, le cours de FRA 402 NS s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Dans un premier temps, il implique une recherche au sujet des objectifs, du contenu, de la méthodologie et de l'évaluation d'un enseignement qui se veut correctif. Dans un deuxième temps, il suppose une expérimentation ou une mise en pratique de ce qui a été élaboré à un niveau plus théorique. Enfin, il suppose

aussi l'analyse de l'impact de l'enseignement normatif, tel que défini dans la première étape, sur le français écrit des étudiants impliqués dans le cours 402 NS. Cette dernière opération a pour but d'effectuer des ajustements à la démarche adoptée initialement.

Pour le groupe RIEFEC, ce type de projet d'enseignement normatif gagnerait à être effectué en équipe. Il constitue en soi une expérience pédagogique nouvelle au niveau collégial; de plus on prévoit le donner selon une méthode individualisée. A ce double titre, il nécessite des efforts concertés d'analyse et de créativité.

L'expérience de la session d'automne 1975 montre par ailleurs que le travail d'équipe n'est efficace qu'à certaines conditions. A l'avenir, il faudrait être capable de réunir pour un tel projet une équipe de quatre ou cinq professeurs au maximum, qui devraient en tant qu'enseignants analystes satisfaire aux exigences suivantes:

- Avoir conscience des problèmes des étudiants en français écrit et croire en la nécessité et en la possibilité de travailler à corriger leurs principales erreurs;
- Dans la perspective d'un enseignement individualisé, être capable de jouer le rôle de personne-ressource auprès des étudiants;
- Etre capable d'une analyse de son enseignement;
- Etre capable d'améliorer son enseignement;
- Jouir d'une grande disponibilité de temps pour pouvoir assister à des réunions et suivre en même temps les étudiants qui sont engagés dans une démarche d'enseignement individualisé.

Afin d'établir la valeur ou sa capacité d'un enseignement à régler un problème d'apprentissage, il faut pouvoir bénéficier de l'expérience de chacun des professeurs qui font partie de l'équipe. Cette condition suppose que chacun renonce à sa façon individuelle de considérer les problèmes et se rallie à un projet collectif dont il sera solidaire. Il lui faudra

accepter le projet tel qu'il sera défini finalement par l'équipe. Il lui faudra aussi souscrire à une certaine unité de fonctionnement.

Dans un tel type d'expérience, l'équipe devrait constamment lier l'action et la recherche, c'est-à-dire l'enseignement et l'analyse de son impact. C'est pourquoi il faut que toutes les personnes soient associées à toutes les étapes de l'expérience. D'une part, l'équipe doit élaborer le cours d'enseignement normatif: en préciser les objectifs, le contenu, la méthodologie et ses implications, le matériel didactique, les modes d'évaluation et les modes de sélection, et prévoir quel sera le rôle du professeur. De plus, elle devrait préparer avant le début de la session des instruments d'analyse simples pour rendre l'analyse critique de l'action-enseignement plus rigoureuse. Après avoir contribué à l'élaboration du cours, chaque membre de l'équipe devrait appliquer avec son groupe d'étudiants les décisions prises collectivement. Puis, lors de réunions tenues régulièrement, l'équipe devrait analyser le déroulement de l'expérience, en même temps qu'elle devrait évaluer son rendement en tant que groupe de travail.

Ainsi, la recherche-action permet des ajustements de parcours autant que des améliorations fondamentales durant le déroulement de l'expérience.

D) LE CONTENU

> Le contenu du cours comprenait la revision du code orthographique, la syntaxe, la structure de texte, le lexique et une initiation à la stylistique. Tous les professeurs s'entendent pour déclarer que ce contenu était beaucoup trop vaste. Faute de temps, la plupart ont abandonné le lexique et la stylistique. L'un des professeurs a même renoncé à étudier la syntaxe pour se consacrer presque exclusivement au code orthographique et grammatical.

L'expérience de la première session du cours 402 NS reflète une saisie

de la notion de contenu qui, selon nous ne peut aider à résoudre les problèmes fondamentaux des étudiants en français écrit. Le contenu est présenté comme une somme de connaissances à acquérir. Or, l'acquisition de connaissances théoriques sur la langue ne permet pas de combler de façon efficace les lacunes des étudiants.

Il faudrait, selon nous, intégrer ces connaissances à des démarches plus globales qui, elles, devraient délimiter le contenu du cours. Ces démarches relèvent de deux domaines caractéristiques des objectifs pédagogiques: le domaine cognitif et le domaine affectif.

La première démarche permet à l'étudiant de poser et de résoudre ses principaux problèmes. Elle comprend:

1° une série d'opérations (observation, reconnaissance, imitation, induction, application et maîtrise) qui permettront à l'étudiant de comprendre les mécanismes de ses erreurs et de corriger ces dernières.

2° un apprentissage complet de l'utilisation des outils-ressources.

Cette première démarche relève donc globalement du domaine cognitif.

La deuxième démarche vise à développer chez l'étudiant le désir de compétence linguistique, c'est-à-dire le désir de parvenir à un maniement de plus en plus rigoureux et précis de la langue en sachant tirer profit de toutes les ressources mises à sa disposition.

Cette orientation qui veut, avant tout, privilégier le développement d'attitudes et de comportements stables permettant à l'étudiant de résoudre lui-même ses problèmes doit, selon nous, pour être cohérente, mener à l'individualisation du contenu. Elle nécessite un cadre théorique général qui pourrait prendre l'aspect d'une organisation modulaire du contenu. Celui-ci pourrait être la résultante de l'expérience du cours de FRA 402 NS en 1975-1976 et du contenu du rapport EFEC. Le rapport EFEC permettra d'identifier

les parties du code qui répondent aux besoins essentiels des étudiants de niveau collégial dans une situation normale de communication (2). Le groupe de professeurs du cours de FRAN 402 NS s'engage à déterminer les besoins des étudiants quant à l'organisation de la phrase et à la construction du paragraphe. Ces deux aspects n'ont pas été analysés par le rapport EFEC.

Le contenu, ainsi délimité, ne sera plus orienté vers la revision in extenso de la grammaire, mais vers l'élucidation des problèmes spécifiques à tel ou tel étudiant. Il devra donc répondre à cette exigence essentielle: développer des comportements qui permettront à un étudiant de satisfaire de façon continue ses désirs ou ses besoins de communication et d'expression écrites.

E) LA METHODOLOGIE

La démarche pédagogique du cours FRA 402 NS prévoyait le recours à l'exposé théorique et à des exercices d'application. Les exercices pouvaient être exécutés soit en atelier écrit (individuellement ou par petits groupes) soit en atelier oral, et chaque étudiant devait se constituer un dossier qui contiendrait tous les exercices faits en classe et une série d'exercices faits à domicile. De plus, l'étudiant devait rencontrer son professeur à trois reprises, soit à la fin de chacune des grandes parties du cours. Il était alors possible de vérifier l'efficacité du cours et les progrès réalisés par chaque étudiant. Enfin, un texte de deux pages au moins, rédigé par l'étudiant au début de la session, devait être corrigé et amélioré, avec l'aide du professeur, tout au long du semestre.

---

(2) Collectif, EFEC, p. 146: *"Un cours de rattrapage basé sur l'étude de la construction de la phrase et de la ponctuation, sur la propriété des termes et sur les fautes de code les plus fréquentes pourrait sans doute conduire à de bons résultats."*

Le cours de FRA 402 NS se différencie des autres cours de la séquence de français en cela qu'il ne cherche pas à apporter de nouvelles connaissances à l'étudiant ou à lui révéler de nouveaux horizons. Il veut plutôt combler l'écart qui existe entre le comportement attendu d'un étudiant de niveau collégial (pouvoir écrire dans un français correct) et le comportement réel de certains d'entre eux. Il s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie corrective et doit s'appuyer sur des méthodes souples qui suscitent la motivation.

L'approche d'un cours normatif de français doit être diversifiée car les étudiants qui forment les groupes ne sont pas tous du même niveau. Si tous ont de la difficulté à rédiger un texte correctement, ils ne font pas tous les mêmes erreurs. Les professeurs ont pu constater que le même type de difficulté peut provenir de causes différentes d'un élève à l'autre (ignorance de la règle, incapacité d'analyser, incapacité de repérer les difficultés dans un texte, ...). Les déficiences sont quelquefois mineures, quelquefois fort graves et les étudiants progressent à des rythmes différents. Pour que la pédagogie corrective soit efficace, il faut qu'elle puisse tenir compte du niveau de l'étudiant au point de départ, de ses faiblesses et de son rythme d'apprentissage.

Au problème de l'hétérogénéité des groupes s'ajoute celui de la motivation de l'étudiant. Ce dernier est, depuis longtemps, conscient de ses difficultés en langue écrite. Si elles se manifestent encore au niveau collégial, c'est qu'elles sont sérieuses et qu'aucune solution valable n'a été apportée au problème. Il est probable que l'étudiant se soit avoué vaincu devant l'énormité de la tâche à accomplir. Il peut se désintéresser complètement du français et minimiser l'importance de ce qu'il n'arrive pas à maîtriser. Au mieux, il espère un miracle, et en attendant, déploie des trésors d'imagination pour ne pas écrire (travaux audio-visuels, travaux oraux, travaux de groupe, ...). Comment convaincre ces étudiants qu'ils peuvent écrire et que c'est important de savoir le faire?

Comme leur peu d'intérêt pour le français est souvent causé par des échecs répétés, il faut éviter de les submerger sous la masse de notions à assimiler et d'habiletés à acquérir. Il serait bon de ne corriger que

quelques erreurs à la fois et de souligner le progrès de l'étudiant dès qu'un comportement déviant est rectifié. Ceci présuppose que le professeur a le temps de suivre le cheminement de chaque élève.

Après avoir prouvé à l'étudiant qu'il peut écrire et faire des progrès, il faudrait aussi le convaincre qu'il est important de savoir écrire. A quoi sert de pouvoir écrire si on n'a jamais l'occasion de le faire ou si la matière enseignée ne correspond pas à la vie réelle? C'est pourquoi il serait souhaitable qu'un cours normatif de français parte du vécu de l'étudiant et s'inspire de ses centres d'intérêt. Cela encore suppose une attention spéciale du professeur à l'égard de chaque élève.

Une pédagogie corrective doit s'adapter aux besoins particuliers de chaque étudiant et utiliser tous les moyens possibles pour l'amener au comportement attendu. Seule une approche individualisée peut s'adapter à de telles exigences et permettre vraiment à l'étudiant qui entre au collégial d'atteindre la norme exigée pour la poursuite de ses études.

Nous proposons que chaque professeur du 402 NS ait la responsabilité de quatre groupes composés de quinze étudiants. Chaque étudiant devra rencontrer son professeur une fois toutes les deux semaines à une heure prévue à cette fin dans son horaire. L'entrevue durera approximativement trente minutes. Le professeur consacrera tous les quinze jours une autre période de trente minutes au dossier personnel de chaque étudiant (commentaires, corrections, diagnostic, préparation d'exercices spéciaux, ...). Il pourra, s'il le désire, accorder des rencontres supplémentaires aux étudiants qui en ont le plus besoin. Dans la semaine, tous les étudiants du 402 NS d'un même pavillon devront être libérés en même temps pendant deux heures consécutives. Ces deux heures seront consacrées à la rédaction, sous surveillance, d'un texte personnel environ cinq fois par session. Les étudiants auront aussi la possibilité d'assister pendant ces deux heures consécutives à des cours théoriques offerts par l'un ou l'autre professeur de l'équipe, sur des aspects précis de la grammaire.

Les entrevues restent le moment privilégié de l'interaction du professeur

et de l'étudiant et exigent d'être préparées avec soin. Nous recommandons aux professeurs d'utiliser tous une même forme de dossier afin que ces derniers soient comparables et transmissibles. Ils devront aussi structurer leur entrevue à partir des étapes suivantes, expliquées dans le numéro spécial de La Pépée, sur le tutorat (mai 1973): l'accueil, la vérification de l'acquis, la vérification de la méthode de travail de l'étudiant, le diagnostic des forces et faiblesses de l'étudiant au niveau de sa façon de travailler et la communication de ce diagnostic à l'étudiant, la réaction de l'étudiant au diagnostic, la recherche commune de points d'amélioration et l'énoncé de conseils précis en fonction des étapes à venir, la communication à l'étudiant de l'appréciation du professeur et la possibilité de discuter cette appréciation.

La vérification de l'acquis, de la méthode de travail et le diagnostic des forces et des faiblesses de l'étudiant se feront à partir: 1o) d'un texte que ce dernier a rédigé individuellement et qu'il devra remettre à son professeur deux jours avant l'entrevue; 2o) des exercices particuliers que le professeur avait recommandés lors de la rencontre précédente.

F) LE MATERIEL DIDACTIQUE

Le matériel didactique auquel pouvaient avoir recours les professeurs responsables du cours 402 NS était d'abord constitué d'exercices d'application portant sur un aspect précis du contenu du plan de cours. Chaque professeur avait contribué à la composition d'une partie de ces exercices et avait ainsi participé à l'organisation d'une banque de données où chacun pouvait puiser selon les besoins de ses étudiants. Le matériel comportait en outre un manuel grammatical, la Grammaire Larousse, que l'on avait demandé aux étudiants d'acheter et qui devait leur servir de livre de référence, et enfin un film de l'O.F.Q. sur la phrase.

Si les professeurs de français veulent améliorer la qualité du français écrit de leurs étudiants, ils ont besoin d'un matériel didactique approprié et fondé sur une juste perception des problèmes. L'expérience du cours de FRA 402 NS et les résultats de l'enquête EFEC ont mis en lumière les principales erreurs commises par les étudiants de niveau collégial. En ce sens, ils nous permettent une meilleure connaissance des problèmes. Mais nous pensons que les constatations auxquelles ils arrivent ne suffisent pas à nous éclairer sur le type de matériel qu'il faudrait bâtir ou choisir pour entreprendre une démarche corrective avec les étudiants. Au-delà de l'identification des erreurs, nous devons arriver à une meilleure connaissance de la logique des comportements déviants des étudiants sur le plan linguistique. C'est le travail que compte entreprendre l'équipe RIEFEC dès septembre prochain. Il lui sera ensuite possible de choisir et/ou de fabriquer un matériel didactique approprié à l'enseignement normatif du français au niveau collégial.

Pour satisfaire à l'attente des professeurs et corriger les principales erreurs des étudiants, ces exercices devront être nombreux et diversifiés. Ils viseront moins à faire acquérir des automatismes (ce qui est presque impossible en quarante-cinq heures) qu'à faire prendre conscience du comportement linguistique déviant et à fournir à l'étudiant les moyens nécessaires pour le rectifier. Une fois expérimentés, ces exercices pourront, par la suite, être micro-gradués afin de faciliter leur utilisation dans le cadre d'une méthodologie individualisée.

G) L'EVALUATION DE L'ETUDIANT

Deux documents nous permettent de dégager la politique d'évaluation adoptée par l'équipe de professeurs responsables du cours normatif de français: le plan de cours et les comptes rendus des réunions du groupe.

Le plan de cours n'élabore pas de politique d'évaluation: il présente une répartition des notes. Le dossier (15%), les tests de

contrôle (30%), le texte remplaçant l'examen final (20%) et les ateliers (35%) forment les composantes de l'évaluation des étudiants.

En revanche, les comptes rendus des réunions des professeurs du 402 NS (29 octobre 1975, 12 novembre 1975, 3 décembre 1975) témoignent de tentatives pour formuler une politique d'évaluation: présentation des modes d'évaluation possibles, discussions sur les grilles de correction proposées, examen critique de la répartition des notes, ... Mais ce travail est resté à un état embryonnaire et, en définitive, on peut dire que chacun a utilisé sa propre grille de correction et réparti les notes à sa façon.

La répartition des notes que proposait le plan de cours de la session d'automne n'a pas été le fruit d'une réflexion d'ensemble sur les problèmes spécifiques à l'évaluation des étudiants de ce cours. Les discussions ultérieures en vue d'établir une vraie politique d'évaluation sont restées à un état embryonnaire. C'est pourquoi nous croyons qu'il est important de poser les jalons essentiels à cette réflexion. Ils pourront servir de base au travail de l'équipe qui préparera le cours de la session d'automne 1976.

La congruence entre les objectifs pédagogiques du cours et la politique d'évaluation doit être le principe de base de cette réflexion. Cette orientation devrait mener: 1o) à l'adoption d'un instrument de mesure; 2o) au choix de l'orientation de l'évaluation; 3o) à l'établissement d'une performance minimale; 4o) au choix des modes d'évaluation.

1) L'instrument de mesure:

Avant l'évaluer, nous devons être capables de mesurer de façon efficace. C'est pourquoi tous les professeurs qui donneront le cours de FRA 402 NS devraient adopter le même instrument de mesure: une grille de correction. Celle-ci a été construite à partir des données du rapport EFEC relatives aux principales erreurs commises par les étudiants de niveau collégial. Elle est donc une forme simplifiée de la grille de correction employée par le groupe de

Maisonneuve. L'unité de mesure de cette grille est l'écart à la norme (3). Est "normale" toute structure (forme ou sens) "qu'on peut retrouver comme "standard" dans une grammaire ou un dictionnaire français" (4). (La liste des ouvrages utilisés comme références sera celle proposée par le rapport EFEC.) Cette grille sera la base de l'évaluation diagnostique et "formative".

2) L'orientation de l'évaluation: évaluation diagnostique et "formative":

Les objectifs du cours visant surtout à développer des attitudes et des comportements, nous croyons que nous devrions opter pour une évaluation diagnostique et "formative".

a) Evaluation diagnostique: La pédagogie globale du cours étant de nature corrective, il est essentiel, tout d'abord, de dépister de façon précise les difficultés d'apprentissage des étudiants. Ceci relève de l'évaluation diagnostique. Deux moyens s'offrent à nous: le test TEFEC et la grille de correction. Ils serviront à identifier le profil de l'étudiant et à préciser, pour chacun d'eux, les erreurs majeures.

b) Evaluation "formative" (5): L'évaluation de l'étudiant, au cours du semestre, ne devrait pas se faire en fonction d'une caractéristique de groupe (la note de l'étudiant par rapport à la moyenne) ou dans le but d'accumuler des évaluations partielles afin de déterminer si l'étudiant a réussi le cours. L'évaluation devrait aider l'étudiant à percevoir sa situation, servir d'encadrement aux attitudes et aux comportements qu'il doit

---

(3) *Cet écart est accidentel en ce sens qu'il ne poursuit aucune fin stylistique.*

(4) EFEC, p. 46.

(5) *"L'évaluation formative est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage des étudiants. A chaque occasion, l'évaluation est conçue dans le but de décider si un étudiant peut continuer dans le cours ou s'il doit retourner en arrière pour combler des lacunes du côté de son apprentissage". Gérard SCALLON, "L'Evaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", Prospectives, vol. 10, no 4, Montréal, oct. 1974. Voir aussi sur cette question La Pépée, vol. 4, no 3, juin 1975.*

développer dans le cours. Enfin, elle devrait servir à décider si l'étudiant a réussi à combler les lacunes qu'il devait combler et s'il peut s'attaquer à d'autres problèmes. Voici comment, concrètement, l'évaluation devrait se faire. L'évaluation diagnostique identifiera, pour chaque étudiant, les lacunes majeures. Le professeur référera l'étudiant à un matériel didactique adéquat et fixera une performance à atteindre. Tant que l'étudiant n'aura pas atteint ce seuil de performance, il ne pourra pas s'attaquer aux autres erreurs identifiées par les diverses évaluations. Nous pensons que cette forme d'évaluation (critérisée et formative) est la plus appropriée à ce type de cours.

c) Evaluation continue: La démarche choisie devrait mener à l'adoption, pour la session d'automne 1977, d'une politique d'évaluation continue. Avant d'y arriver, il faudra, bien sûr, programmer le matériel didactique que le groupe de professeurs du 402 NS ou l'équipe RIEFEC aura préparé.

3) La performance minimale:

Même si le cours est orienté vers le développement d'attitudes et de comportements, vers l'individualisation du contenu, nous croyons essentiel de maintenir le critère de performance minimale. Cette performance est le seuil en-deçà duquel il est impossible à l'étudiant de satisfaire de façon continue ses désirs ou ses obligations d'expression et de communication écrites.

Le choix de la performance à atteindre dépend de deux facteurs: la clientèle visée par le cours et le contexte global de cette décision. La clientèle visée est formée d'étudiants faibles: les étudiants qui ont eu vingt-sept et moins de rang centile au TEFEC. Quant au contexte de la prise de décision, il est constitué de trois facteurs bien identifiés par le groupe EFEC: 1o) la moyenne provinciale des fautes par copie des étudiants de niveau collégial (13.2, soit une faute tous les dix-neuf mots (6) pour les 2385 copies analysées par ce groupe); 2o) les priorités du système

---

(6) *Cf. Rapport EFEC: 11.3 pour les filles; 15.2 pour les garçons.*

d'éducation; 3o) les besoins réels qu'ont les étudiants de posséder la connaissance du code. Ce contexte qu'il faudrait analyser longuement nous porte à fixer, pour la réussite de ce cours, une performance minimale très limitée: rédiger, à l'aide des outils-ressources mais à la disposition des étudiants, en une durée maximale de deux heures, un texte cohérent de deux pages comportant moins de dix erreurs.

Nous pensons qu'une partie de la clientèle ne pourra pas atteindre cet objectif à la fin des quarante-cinq heures de cours. Développer des attitudes et des comportements stables peut demander plus que la période normale d'un cours. C'est pourquoi, compte tenu de l'orientation surtout formative de l'évaluation, nous proposons que l'étudiant qui n'a pas atteint la performance minimale après quarante-cinq heures ait la mention INC. à son dossier et qu'il reprenne le cours à la session suivante. La note qu'il obtiendra alors sera celle qui figurera au bulletin.

4) Les modes d'évaluation:

Enfin, une politique d'évaluation comprend aussi des modes d'évaluation. Ces modes doivent, eux aussi, concorder avec les objectifs pédagogiques du cours. Cependant, ils ne pourront pas être définis avant que les objectifs opérationnels soient formulés. Notons seulement les préalables théoriques nécessaires à une réflexion cohérente sur le sujet (7):

1° Ne mesurer que ce qui a été enseigné;

2° Identifier le comportement final exigé comme preuve d'apprentissage (ex.: la performance minimale se traduit concrètement par le fait que l'étudiant doit écrire un texte).

3° Spécifier les conditions dans lesquelles le comportement devra se manifester (ex.: toujours pour la

---

(7) *Robert PELLETIER, "Les objectifs pédagogiques et les tests d'évaluation: une congruence à créer", in La Pépée, vol. 3, no 2, décembre 1973, Collège Bois-de-Boulogne.*

performance minimale: à l'aide des outils-ressources mis à la disposition des étudiants, en une durée maximale de deux heures).

4° Définir la performance minimale acceptable pour l'atteinte de l'objectif visé (ex.: texte cohérent de deux pages, comportant moins de dix erreurs).

Il s'agit là, bien sûr, que des grandes lignes de force qui pourraient mener à l'élaboration d'une politique d'évaluation des étudiants du cours de FRA 402 NS.

H) LA CLIENTELE

> Le test TEFEC a été l'instrument qui a permis le dépistage des étudiants qui devaient obligatoirement suivre le cours de FRA 402 NS. La clientèle ainsi recrutée fut répartie en 22 groupes composés de 30 à 35 étudiants.

Le test TEFEC demeure de l'avis de l'équipe RIEFEC un indicateur valable des cas-problèmes parmi les étudiants. Tous ceux qui ont été dépistés par ce moyen se sont révélés effectivement très faibles et avaient besoin aux dires des professeurs de suivre un cours de français normatif. L'avantage de cet instrument est qu'il permet de repérer très tôt les étudiants en difficulté (au moment de l'inscription au collège) et de les faire bénéficier d'une aide appréciable dès le premier semestre de leurs études collégiales.

Afin de pouvoir mettre en pratique une méthodologie centrée sur l'apprentissage individuel, l'équipe RIEFEC considère que les étudiants devraient être répartis en petits groupes de quinze étudiants au maximum. C'est là une condition essentielle qui permettra au professeur de répondre de façon adéquate aux besoins particuliers de chacun.

Enfin, l'équipe RIEFEC estime que les étudiants qui auront obtenu 27 et moins de rang centile pour la session d'automne 1976 devraient suivre obligatoirement le cours de FRA 402 NS. Ces étudiants sont très faibles et constituent par le fait même un groupe homogène. Il devient plus facile dans ce cas de leur présenter un cours adapté à la situation.

Les étudiants échelonnés entre 30 et 50 de rang centile forment un groupe plus fort. Certains risquent de perdre leur temps à suivre un cheminement qui vise à régler des problèmes qu'ils ont déjà résolus. Aussi, sont-ils invités à s'inscrire dès leur entrée au collégial à un cours régulier de la séquence. Il serait peut-être intéressant, dans l'avenir, de mettre à la disposition de ces étudiants un matériel didactique d'appoint propre à améliorer leur français écrit.

le français normatif
et... un (petit) point à la ligne.

3) RECOMMANDATIONS DU GROUPE RIEFEC

Nous voyons dans cette dernière partie quelles recommandations pratiques le comité RIEFEC suggère au département de français dans la perspective d'une reprise du cours de français normatif.

A) LA PREPARATION

1. QUE le département consacre le temps nécessaire à la saisie globale du problème de l'enseignement normatif du français écrit avant la rédaction du plan du cours de FRA 402 NS.

2. QUE la démarche préalable à la préparation du cours de FRA 402 NS s'inspire du guide (cf. LACROIX, Jean-Claude, Le Plan d'étude, Montréal, Cégep de Maisonneuve, Documents pédagogiques 1, 1974, 20 p.).

B) LES OBJECTIFS

3. QU'on procède à la formulation des objectifs opérationnels à partir du diagnostic des faiblesses des étudiants..

4. QU'on accorde une égale importance aux objectifs cognitifs et aux objectifs affectifs.

5. QUE les objectifs relient étroitement le contenu, la méthodologie et l'évaluation pour que l'étudiant saisisse clairement la démarche corrective qu'on lui propose.

C) L'EQUIPE

6. QUE le travail en équipe soit privilégié par rapport au travail individuel.

7. QU'une seule équipe restreinte soit chargée de préparer et d'offrir le cours de FRA 402 NS.

8. QUE les professeurs adoptent un mode de travail qui implique des réunions consacrées à la préparation du cours et d'autres consacrées à l'analyse critique de son application.

D) LE CONTENU

9. QUE le contenu du cours de français normatif vise moins à faire acquérir des connaissances qu'à faire adopter des attitudes et à développer des comportements.

10. QUE ces attitudes et ces comportements permettent à l'étudiant de régler lui-même ses principales difficultés en français écrit.

11. QUE les données du rapport EFEC et l'expérience des professeurs qui ont donné le cours en 1975-1976 servent à déterminer le contenu du cours de FRA 402 NS.

E) LA METHODOLOGIE

12. QUE la méthodologie mette l'accent sur l'apprentissage normatif individuel et non sur l'enseignement magistral.

13. QUE l'administration fournisse les budgets nécessaires à l'implantation d'une pédagogie plus individualisée (tutorat).

14. QUE les professeurs du cours de FRA 402 NS analysent les composantes spécifiques de la méthode de tutorat adaptée à un cours normatif de français et qu'ils rédigent un guide propre à ce mode d'apprentissage.

F) LE MATERIEL DIDACTIQUE

15. QU'on crée une banque d'exercices micro-gradués dans le but d'aider les étudiants qui ont des difficultés spécifiques.

G) L'EVALUATION

16. QUE tous les professeurs adoptent la même grille de correction.

17. QUE l'évaluation ne porte que sur les points relevés dans la grille de correction.

18. QUE la performance minimale soit la suivante:
- rédiger, à l'aide des outils-ressources mis à la disposition des étudiants, en une durée maximum de deux heures, un texte cohérent de deux pages comportant moins de dix erreurs.

19. QUE l'étudiant qui n'a pas atteint cette performance minimale après quarante-cinq heures ait la mention INC. à son dossier et qu'il reprenne le cours à la session suivante. La note qu'il obtiendra alors sera celle qui figurera au bulletin.

H) LA CLIENTELE

20. QUE le test TEFEC continue d'être utilisé comme moyen de dépistage.

21. QUE le cours de FRA 402 NS s'adresse aux étudiants qui ont eu 27 et moins de rang centile au test TEFEC pour la session d'automne 1976.

22. QUE les groupes ne dépassent pas quinze étudiants.

GEORGES BEAULIEU
CELINE FITTES
CELINE MAHEU
MICHEL PAQUIN

ANNEXES

Les annexes qui suivent présentent:

(I) LE PLAN DU COURS DE FRANCAIS ECRIT (FRA 402 NS) donné à la session d'automne 1976 au collège Bois-de-Boulogne. On y rappelle les objectifs du cours, le contenu, la méthodologie utilisée, le mode d'évaluation.

A signaler: la "grille de correction" mise au point pour la correction des textes. Elle permet de repérer les principales faiblesses des étudiants, de les classer, puis d'assigner à chacun d'eux le "contenu" ou "l'aspect de la grammaire" qu'il doit travailler davantage.

(II) LA GRILLE D'EVALUATION qui permet la constitution d'un dossier pour chaque étudiant. La méthode d'enseignement par tutorat implique que la démarche d'apprentissage de l'étudiant soit suivie de très près par le professeur. Cette grille permet à ce dernier d'enregistrer à chaque rencontre ses observations sur les points suivants: le comportement de l'étudiant lors de l'entrevue, le travail qu'il avait à effectuer depuis la dernière entrevue, sa méthode de travail, ses faiblesses en français écrit, ses atouts, le travail qu'il doit entreprendre pour la prochaine étape.

Cette grille a été mise au point à l'aide des textes parus dans le vol. 2, no 3 de La Pépée sur le tutorat. Elle n'a encore jamais été expérimentée et tout au long de l'année on procédera à des ajustements si cela s'avère nécessaire.

(III) La fiche intitulée PROFIL DE L'ETUDIANT qui permet d'enregistrer les résultats de l'étudiant à des exercices d'évaluation prévus à différents moments de sa démarche d'apprentissage durant la session.

1° Le texte diagnostique est écrit en début de session. Il permet d'identifier les faiblesses de l'étudiant. Ce texte n'est pas noté.

2° Le texte de contrôle est écrit au milieu de la session. Il permet de mesurer les progrès de l'étudiant. Ce texte n'est pas noté.

3° Le texte final I et le texte final II sont écrits en fin de session. Ils servent d'examens et sont donc notés.

PLAN DU COURS DE FRANCAIS ECRIT (FRA 402 NS)

Première session 1976-1977

COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE

I - BUTS GENERAUX

a) Faire acquérir à l'étudiant une compétence linguistique qui lui permette de s'adapter aux exigences de sa vie étudiante et professionnelle.

b) Développer chez l'étudiant la volonté et le goût de bien écrire.

II - OBJECTIFS SPECIFIQUES

1 - Premier objectif terminal: cognitif

Données : Etant donné les ouvrages de référence mis à la disposition de l'étudiant,

Tâches : ce dernier devra être capable, au cours des dernières semaines de la session, de rédiger deux textes structurés ayant un maximum de dix erreurs chacun,

Conditions : et ce, en respectant les exigences suivantes:

- temps minimal de deux heures par texte,
- rédaction faite en classe,
- sujet imposé.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant sache différencier les structures de la langue orale et de la langue écrite, afin de pouvoir utiliser correctement les éléments de la langue écrite chaque fois qu'il présente un texte.

2. Que l'étudiant soit capable de classer, lier et organiser les divers éléments nécessaires à l'organisation de son texte.

3. Que l'étudiant soit capable de rédiger des phrases correctes au niveau de la syntaxe.

4. Que l'étudiant utilise les termes dans leur sens propre et selon le contexte de la phrase.

2 - Deuxième objectif terminal: méthodologie

Que l'étudiant acquière une méthode de travail qui lui permette de maîtriser ses principales difficultés en français écrit.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant développe l'habitude d'utiliser les ouvrages de référence suivants:
   - dictionnaire général
   - dictionnaires des difficultés
   - dictionnaires des synonymes
   - grammaires

2. Que l'étudiant soit capable d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences fixées par le professeur à chaque entrevue (respect des échéances, respect de l'horaire des entrevues, ...).

3. Que l'étudiant consigne par écrit les principales étapes de son travail.

4. Que l'étudiant soit capable de percevoir et d'identifier assez clairement ses difficultés et de les consigner par écrit avant chaque rencontre.

5. Que l'étudiant soit capable d'identifier et d'exploiter ses aptitudes en français écrit.

6. Que l'étudiant soit capable de demander l'aide dont il a besoin.

7. Que l'étudiant relise de façon critique chaque texte qu'il écrit afin d'y apporter les corrections nécessaires.

3 - Troisième objectif terminal: affectif

Que l'étudiant développe l'habitude d'écrire régulièrement afin de vaincre son appréhension de l'écrit.

Objectifs intermédiaires:

1. Que l'étudiant présente un texte d'une à deux pages trois jours ouvrables avant chaque entrevue.

2. Que l'étudiant écrive chaque jour un paragraphe d'environ dix lignes sur un sujet de son choix.

III - CONTENU

Le contenu du cours de FRA 402 NS est adapté aux besoins de chaque étudiant. Il comprend tous les points énumérés dans une grille de correction dont les titres de chapitre sont les suivants:

a) Le système graphique du français.

b) L'utilisation des outils-ressources.

c) L'organisation du texte.

d) La phrase et la ponctuation.

e) Le lexique.

f) L'orthographe d'usage et les homonymes.

g) Les accords.

Cette grille de correction est présentée à la section VII de ce plan de cours.

IV - METHODOLOGIE

Le cours de FRA 402 NS est donné sous forme de tutorat. Chaque professeur titulaire d'un cours de français normatif s'occupe d'un nombre restreint d'étudiants. Il reçoit chaque étudiant individuellement trente minutes toutes les deux semaines. Chaque entrevue comprendra les étapes suivantes: l'accueil, la vérification de l'acquis, la vérification de la méthode de travail, le diagnostic (contenu, méthode de travail, réaction de l'étudiant), la prochaine étape.

a) Contraintes matérielles:

L'étudiant devra respecter les contraintes matérielles suivantes:

1. Présence obligatoire à toutes les entrevues (plus de deux absences non motivées par un billet de médecin entraînent un échec).
2. Ponctualité à toutes les entrevues (plus de dix minutes de retard entraînent l'annulation de l'entrevue).
3. Remise des textes trois jours ouvrables avant chaque entrevue.
4. Présentation, lors de la rencontre, de tous les travaux et exercices imposés lors de l'entrevue précédente.

b) Travail individuel:

L'étudiant devra consacrer un minimum de cinq heures par semaine à ses travaux personnels en français écrit. Il devra:

1. rédiger un texte d'une à deux pages sur un sujet donné par le professeur,
2. préparer par écrit chaque entrevue,
3. rédiger chaque jour un court paragraphe sur un sujet de son choix,
4. faire les exercices, les corrections et les lectures donnés par le professeur.

Pour faciliter leur travail personnel, les étudiants pourront consulter les manuels et les corrigés d'exercices aux bibliothèques d'Ignace-Bourget et/ou de Saint-Paul. Une personne-ressource sera à leur disposition à ces endroits.

V - EVALUATION

La politique d'évaluation du cours de FRA 402 NS est la suivante:

a) Evaluation diagnostique et formative:

Tout au cours de la session, les textes rédigés par les étudiants seront corrigés à partir de la grille de correction présentée à la section VII. Cette correction a pour but de repérer les principales faiblesses des étudiants et de délimiter pour chacun d'eux un contenu spécifique. Ces textes ne seront pas notés. Pour faciliter le diagnostic, les étudiants devront rédiger deux textes sous surveillance: le premier, le lundi 30 août 1976, de 8 h à 10 h; le second, le lundi 18 octobre 1976, de 8 h à 10 h.

b) Evaluation sommative:

A la fin de la session, l'étudiant devra écrire sous surveillance deux textes de deux pages ayant un maximum de dix erreurs chacun. Ces textes seront corrigés selon les mêmes critères que les travaux remis au cours de la session. Chacun vaudra 35 points.

Le travail régulier de l'étudiant, son progrès et l'intérêt qu'il manifeste seront évalués à partir du dossier des entrevues et seront calculés sur 30 points.

1. Texte I	:	35%
2. Texte II	:	35%
3. Travail individuel et progrès	:	30%
		100%

TOUT PLAGIAT MERITE AUTOMATIQUEMENT 0.

VI - OUVRAGES OBLIGATOIRES

Tout étudiant devra avoir en sa possession:

a) Un dictionnaire général (Larousse, Petit Robert, Bordas, Littré; le dictionnaire recommandé est Le Petit Robert).

b) Une grammaire (la grammaire recommandée est Le Précis de grammaire de Grevisse).

c) Le livre d'exercices obligatoire: M. Grevisse, Nouveaux exercices français, Belgique, Editions Duculot, collection Grevisse, 1968.

VII - GRILLE DE CORRECTION

Le texte

t.1 Omission de l'introduction
t.2 Introduction incomplète
t.3 Introduction disproportionnée
t.4 Omission du développement
t.5 Développement incomplet
t.6 Développement disproportionné
t.7 Omission de la conclusion
t.8 Conclusion incomplète
t.9 Conclusion disproportionnée
t.10 Omission du paragraphe
t.11 Disproportion du paragraphe
t.12 Omission de la transition
t.13 Substitution du mot de transition
t.14 Incohérence du texte
t.15 Incohérence de la phrase
t.16 Hors sujet
t.17 Sujet non traité

La phrase

p.1 Omission du groupe nominal
p.2 Omission du groupe verbal
p.3 Omission du complément
p.4 Déplacement des termes

le complément de temps

p.5 Confusion du sujet dans les participiales et les infinitives
p.6 Omission de la conjonction de subordination
p.7 Substitution de la conjonction de subordination
p.8 Addition de la conjonction de subordination
p.9 Omission du relatif
p.10 Substitution du relatif
p.11 Addition du relatif
p.12 Absence d'antécédent du pronom relatif
p.13 Omission de la conjonction de coordination
p.14 Substitution de la conjonction de coordination
p.15 Addition de la conjonction de coordination
p.16 Omission du pronom personnel
p.17 Substitution du pronom personnel
p.18 Adoition du pronom personnel
p.19 Absence d'antécédent du pronom personnel
p.20 Omission du pronom indéfini
p.21 Substitution du pronom indéfini
p.22 Addition du pronom indéfini
p.23 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif
p.24 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif
p.25 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif
p.26 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom possessif
p.27 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.28 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.29 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.30 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.31 Omission de la préposition
p.32 Substitution de la préposition
p.33 Addition de la préposition
p.34 Emploi incorrect du temps ou du mode verbal
p.35 Confusion entre l'intransitif et le transitif
p.36 Mauvaise concordance des temps
p.37 Omission de l'article
p.38 Substitution de l'article
p.39 Addition de l'article

p.40 Omission de l'adverbe de négation
p.41 Addition de l'adverbe de négation
p.42 Omission du "ne" explétif
p.43 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif
p.44 Mauvais emploi du comparatif
p.45 Mauvais emploi du superlatif

La ponctuation

po.1 Omission de la virgule
po.2 Substitution de la virgule
po.3 Addition de la virgule
po.4 Omission du point-virgule
po.5 Substitution du point-virgule
po.6 Addition du point-virgule
po.7 Omission du point
po.8 Substitution du point
po.9 Addition du point
po.10 Omission du point d'interrogation
po.11 Substitution du point d'interrogation
po.12 Addition du point d'interrogation
po.13 Omission des deux points
po.14 Substitution des deux points
po.15 Addition des deux points
po.16 Omission du point d'exclamation
po.17 Substitution du point d'exclamation
po.18 Addition du point d'exclamation
po.19 Omission des points de suspension
po.20 Substitution des points de suspension
po.21 Addition des points de suspension
po.22 Omission des guillemets
po.23 Substitution des guillemets
po.24 Addition des guillemets
po.25 Omission des parenthèses
po.26 Substitution des parenthèses

po.27 Addition des parenthèses
po.28 Omission des tirets
po.29 Substitution des tirets
po.30 Addition des tirets

Le lexique

1.1 Les régionalismes
1.2 Les anglicismes
1.3 Les termes impropres
1.4 Les barbarismes de forme
1.5 Les pléonasmes évidents
1.6 Les répétitions abusives
1.7 Les néologismes individuels
1.8 Les écarts de niveau de langue évidents
1.9 Les termes ou expressions trop vagues
1.10 Tournures maladroites ou vides de sens

L'orthographe d'usage

o.1 Abréviations fautives
o.2 Emploi fautif de chiffres
o.3 Omission de lettres
o.4 Addition de lettres
o.5 Déplacement de lettres
o.6 Substitution de lettres
o.7 Omission de la majuscule
o.8 Addition de la majuscule
o.9 Omission du trait d'union
o.10 Addition du trait d'union
o.11 Omission de l'accent
o.12 Addition de l'accent
o.13 Substitution de l'accent
o.14 Omission de la cédille
o.15 Addition de la cédille

o.16 Confusion entre les homonymes

Exemples: ait/est; est/ait
c'est/ces; ces/c'est
ces/ses; ses/ces
ce/se; se/ce
on/ont; ont/on
peu/peut; peut/peu
à/a; a/à
où/ou; ou/où
qu'elle/quelle; quelle/qu'elle

o.17 Omission de l'apostrophe

o.18 Addition de l'apostrophe

L'accord dans le groupe nominal

an.1 Confusion des genres

an.2 Confusion du nombre

an.3 Confusion du nombre pour les noms composés

an.4 Confusion du nombre pour les adjectifs numéraux

L'accord dans le groupe verbal

av.1 Confusion du nombre dans les verbes

av.2 Accord fautif du participe passé employé sans auxiliaire

av.3 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe copule

av.4 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

av.5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal

av.6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif

av.7 Accord fautif des participes passés dans certains cas particuliers: étant donné, vu, ...

Le verbe

v.1 Confusion entre les terminaisons en "er", en "é" et en "ez"

v.2 Confusion entre les terminaisons en "i", en "is" et en "it"

v.3 Confusion entre les terminaisons en "u", en "us" et en "ut"

v.4 Substitution de terminaison

v.5 Erreurs de conjugaisons

v.6 Substitution de l'auxiliaire

v.7 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronominale, active, passive, impersonnelle)

L'accord des déterminatifs

ad.1 Accord fautif de tout

ad.2 Accord fautif de autre

ad.3 Accord fautif de aucun et chacun

ad.4 Accord fautif de même

ad.5 Accord fautif de tel

ad.6 Accord fautif de quelque

ad.7 Accord fautif de mille et quatre

ad.8 Confusion entre quel que et quelque

ENSEIGNEMENT PAR TUTORAT

GRILLE D'EVALUATION

NOM DE L'ETUDIANT: ENTREVUE No:

1. PONCTUALITE

Texte
Exercices
Rencontre

2. L'ACCUEIL

a) L'étudiant communique verbalement avec facilité

1 2 3 4 5
Observations:

3. LA VERIFICATION DE L'ACQUIS

a) L'étudiant a fait le travail demandé

1 2 3 4 5
Observations:

b) L'étudiant a atteint les objectifs fixés pour l'étape:

1. L'utilisation des outils-ressources

1 2 3 4 5
Observations:

2. L'organisation du texte

1 2 3 4 5
Observations:

3. La phrase et la ponctuation

1 2 3 4 5
Observations:

4. Le lexique

1 2 3 4 5
Observations:

5. L'orthographe d'usage et les homonymes

1 2 3 4 5
Observations:

6. Les accords

1 2 3 4 5
Observations:

4. LA VERIFICATION DE LA METHODE DE TRAVAIL

a) L'étudiant est capable de travailler seul à l'aide du matériel didactique

1 2 3 4 5
Observations:

b) L'étudiant est capable d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences posées

1 2 3 4 5
Observations:

c) L'étudiant est capable de percevoir et d'identifier assez clairement ses difficultés

1 2 3 4 5
Observations:

d) L'étudiant est capable d'identifier et d'exploiter ses aptitudes

1 2 3 4 5
Observations:

e) L'étudiant est capable de demander l'aide dont il a besoin

1 2 3 4 5
Observations:

Remarques générales: _____

_____

5. LE DIAGNOSTIC (contenu) Texte no: ____

a) Les principales erreurs de l'étudiant

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

b) Les principaux atouts de l'étudiant

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

6. LA REACTION DE L'ETUDIANT AU DIAGNOSTIC

a) L'étudiant comprend le diagnostic

1	2	3	4	5
Observations:				

b) L'étudiant adopte une attitude positive face au diagnostic

1	2	3	4	5
Observations:				

7. LA PROCHAINE ETAPE

a) Objectifs opératoires pour l'étape

CATEGORIE	ERREURS SPECIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

b) Travail exigé pour l'étape

NATURE DU TRAVAIL	DESCRIPTION DU TRAVAIL	EXIGENCES POSEES	LIVRES DE REFERENCE
Exercices de rédaction de texte			
Exercices relatifs au plan d'un texte			
Exercices personnels sur un aspect précis du maniement du code: 1. phrase			
2. ponctuation			
3. lexique			
4. orthographe d'usage			
5. homonymes			
6. accord			

c) Compréhension

1. L'étudiant est capable de saisir les objectifs fixés pour l'étape suivante	1	2	3	4	5
2. L'étudiant est capable de comprendre les consignes données pour la prochaine étape	1	2	3	4	5

x x x x x

PROFIL DE L'ÉTUDIANT

NOM _____ Âge _____

ORIENTATION _____ COTE D'ENTRÉE: _____

TEFEC: ____/__ Orthographe _____ Marques de la phrase ____

Lexique _____ Marques du verbe _____

OBSERVATIONS: _____

_____

_____

TEXTE D'ORIENTATION

TAUX? _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE FINAL I

TAUX? _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE DE CONTRÔLE

TAUX? _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

TEXTE FINAL II

TAUX? _____

CATÉGORIE	ERREURS SPÉCIFIQUES
1. L'utilisation des outils-ressources	
2. L'organisation du texte	
3. La phrase et la ponctuation	
4. Le lexique	
5. L'orthographe d'usage et les homonymes	
6. Les accords	

OBSERVATIONS: _____

_____

A VOTRE SERVICE

RENEE DANDURAND A.P.P.	Local S-107-4, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 215
CLAIRE GIROUX A.P.P.	Local S-107-2, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 268
CELINE MAHEU Documentaliste	Local S-107-3, I.B. (local adjacent à la bibliothèque)	Tél.: 216 et/ou 268

On peut rejoindre la documentaliste par l'intermédiaire de la secrétaire

FRANCE LEVESQUE Secrétaire	Local S-107-3, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 216 et/ou 268

Elle est la personne qui peut transmettre l'information. C'est donc à elle qu'il faut vous adresser lorsque vous ne pouvez rejoindre l'une ou l'autre d'entre nous.

Les demandes de documentation peuvent être faites oralement à l'une ou l'autre des personnes du service, mais il est préférable qu'elles soient transmises par écrit directement au secrétariat.

E D U 0 0320033 8

LA PEPEE

DECEMBRE 1976 VOL. 6, NO 2

SPECIAL

LE FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL

TOME 2

PUBLIE PAR LE SERVICE D'AIDE
PEDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS

COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE

E D U Q 8370033 B

TABLE DES MATIERES

Tome 1

1ERE PARTIE

PAGES

INVENTAIRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES MISES AU POINT POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 3

I - La participation des collèges à l'enquête 5

II - Les pratiques pédagogiques adoptées au niveau collégial pour favoriser l'amélioration du français écrit 6

III - Quelques précisions sur les cours de français normatif 8

1 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 911 8

2 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 902 10

3 - Le français normatif dans le cadre du cours FRA 402 12

IV - Conclusion 14

2E PARTIE

QUELQUES STRATEGIES PEDAGOGIQUES - QUATRE TENTATIVES POUR FAVORISER L'AMELIORATION DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 17

I - Le cégep de l'Outaouais 19

II - Le cégep Lionel-Groulx 34

III - Le cégep de Sainte-Foy 46

IV - Le cégep Bois-de-Boulogne 56

Tome 2

3E PARTIE

PAGES

AMORCE D'UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL 3

I - La théorie de la communication 4

II - De la théorie de la communication à la pratique de l'enseignement du français écrit 9

III - Vers la construction de patterns d'enseignement du français écrit 12

IV - Deux orientations: la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement 16

V - Des patterns pédagogiques propres au niveau collégial? 22

VI - Conclusion 25

APPENDICE A LA TROISIEME PARTIE:

NOTES DE RECHERCHE SUR DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION 29

A - Le code 31

B - Le message 39

C - L'émetteur 60

D - Le récepteur 66

BIBLIOGRAPHIE 70

PREPARATION DU NUMERO:	ILLUSTRATIONS:	DACTYLOGRAPHIE, GRAPHISME ET MISE EN PAGE:
Céline Quesnel-Maheu Renée B.-Dandurand	Françoise Emmell	France Lévesque

3e PARTIE

AMORCE D'UNE REFLEXION

sur l'enseignement du français écrit au collégial

L'inventaire des différentes pratiques pédagogiques adoptées pour favoriser l'amélioration du français écrit des étudiants a mis en relief le fait que la grammaire constitue l'objet spécifique de l'enseignement de la plupart des professeurs. Cette constatation ne suffit pas; il faut encore pouvoir saisir la place et le sens que la grammaire prend dans les stratégies d'enseignement qui ont été élaborées. A ce sujet, on peut dégager deux orientations des diverses expériences exposées dans le premier tome de la présente publication. La première considère la grammaire comme une discipline pour l'esprit qui trouve, en soi, sa propre fin (1); la seconde, comme une connaissance dont la fonction est de faciliter la communication.

I

LA THEORIE DE LA COMMUNICATION

La position de l'équipe Riefec face à l'enseignement du français normatif repose sur des réflexions alimentées par la théorie de la communication de R. Jakobson (2). Aussi convient-il, au point de départ, d'exposer les grandes lignes de cette théorie pour que le lecteur puisse mieux juger des options pédagogiques qu'elle a suscitées.

Le Dictionnaire de linguistique définit la communication comme "le fait qu'une information est transmise d'un émetteur à un récepteur" (3).

---

(1) *A ce sujet voir:* Rondeau, G., *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, C.E.C., p. 47.

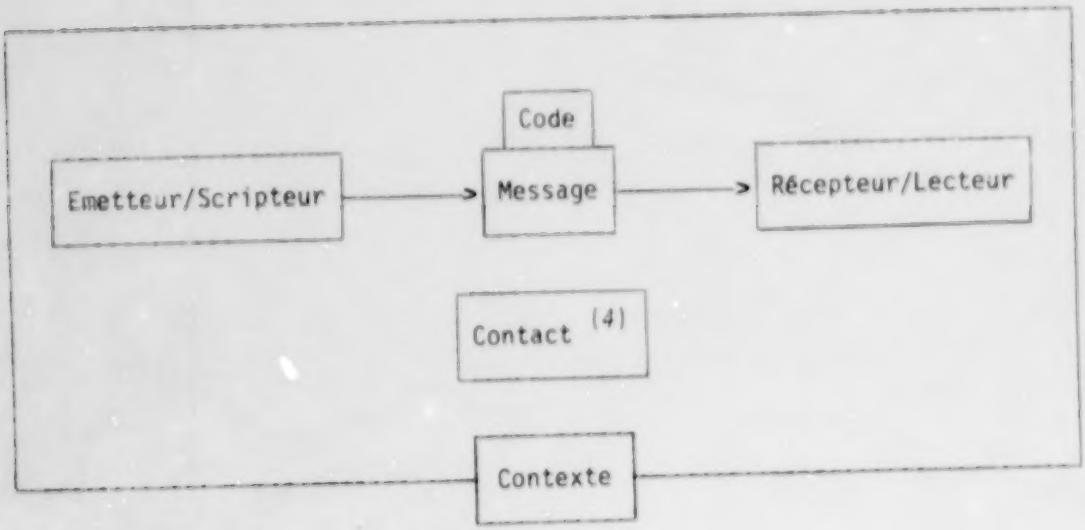
(2) Jakobson, R., *Essai de linguistique générale*, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

(3) Dubois, J., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973. *Sauf lorsqu'on indique une référence différente, les définitions qui servent à illustrer ce qu'est la communication sont tirées directement ou adaptées à partir de ce dictionnaire.*

Le transfert de cette information s'opère au moyen d'un message qui prend forme à travers un code. Comme on le voit, plusieurs éléments sont impliqués dans un processus de communication. Ils sont tous influencés par le contexte dans lequel il s'établit. Le schéma suivant (*schéma 1*) permet de visualiser le phénomène de la communication écrite. Quelques définitions permettront ensuite d'expliciter le sens des divers concepts qui servent à en décrire le fonctionnement.

SCHEMA 1

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



– Le code constitue le stock dans lequel l'émetteur choisit les unités (phonèmes et morphèmes) nécessaires à la construction du message. Il comprend aussi l'ensemble des règles selon lesquelles il est permis de combiner ces unités entre elles (5). C'est donc un ensemble cohérent d'éléments

---

(4) *Le contact est une notion introduite dans le schéma de la communication par R. Jakobson. Il signifie un canal physique et une connection psychologique entre le destinataire et le destinateur.* R. Jakobson, Essai de linguistique générale, Points, Ed. Minuit, 1963, p. 214.

(5) Mounin, G., Clefs pour la linguistique, Paris, Seghers, 1968, pp. 97-100.

interdépendants, un système de signes. Aussi, la langue permet-elle de construire un nombre infini de messages à partir d'un nombre fini de règles. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est la manifestation écrite de la langue, le code écrit. On peut le définir comme un "sous-système linguistique arbitraire et convenu par lequel on transcrit ou l'on traduit un message" (6). Dans le texte qui suit, lorsque l'on parlera du code, il s'agira du code écrit et non du code oral.

- Le message, pour les théoriciens de la communication, désigne une séquence de signaux qui correspondent à des règles de combinaison précises. La transmission du message de l'émetteur au récepteur établit un rapport social.

- L'émetteur est à la source du message. Il sélectionne à l'intérieur du code un certain nombre de signes qui lui permettent de donner forme à son message. Lorsque la communication se fait par écrit, l'émetteur est un scripteur.

- Le récepteur est le destinataire du message. Il doit, pour le recevoir, effectuer une opération de décodage. En situation de communication écrite, le récepteur est un lecteur.

Pour que la communication s'établisse, il faut donc que l'émetteur et le récepteur possèdent en commun, en tout ou au moins en partie, le code qui sert à la composition du message.

Enfin, la communication se situe toujours dans un contexte. Il faut entendre par là "à la fois l'entourage physique et social où la communication prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre et les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation" (7). Cet ensemble de circonstances qui entourent le

---

(6) *Collectif, Travaux pratiques de grammaire structurale du français moderne, Paris, Centre de documentation universitaire, 1969, p. 6.*

(7) *Todorov et Ducrot, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, 1972, 469 pages, p. 417.*

phénomène de la communication et que nous désignons ici par le terme de "contexte" est de plus en plus appelé, par les linguistes modernes, "la situation du discours". Ceux-ci réservent le terme "contexte" à "l'entourage strictement linguistique d'un élément" (8), à ce que nous désignerons comme "le contexte immédiat du message". Cependant, puisque nous avons employé jusqu'ici la terminologie de Jakobson, nous maintiendrons l'utilisation du terme "contexte" dans le sens de "situation du discours". Dans cette perspective, le contexte influence le type d'utilisation du code et les types de rapports entre l'émetteur et le récepteur. Il détermine aussi le type de message constitué.

Dans le cas des étudiants, les contextes peuvent être scolaires et se référer aux situations concrètes d'écriture que propose l'acte pédagogique. Ils peuvent être personnels et renvoyer, par exemple, à une situation d'interaction sociale spécifique. Ainsi une lettre d'affaires pour une étudiante de Techniques de secrétariat s'inscrit dans un contexte scolaire et est en relation avec son futur contexte de travail. Nous pouvons de plus étendre la notion de contexte à une situation sociale plus générale à l'intérieur de laquelle apparaissent diverses formes de communication. Il s'agit alors du contexte social qu'on peut caractériser par les divers traits culturels d'un groupe social ou ethnique à l'intérieur duquel se développent les communications. Ainsi, selon la région où ils habitent, les étudiants communiquent à l'intérieur d'un contexte unilingue ou bilingue, etc.

Lorsque la communication s'établit, les éléments composants que nous venons de définir entrent en rapport les uns avec les autres: un message se transmet d'un émetteur à un récepteur lesquels possèdent en commun le code nécessaire au codage et au décodage du message. C'est pourquoi, on peut dire que le processus de la communication constitue un système. Dans cette perspective, chaque élément de la communication ne prend un sens qu'analysé dans sa relation avec les autres.

---

(8) *Ibidem.*

le français normatif.
Par pissié, foites moi l'amissié de répéter. Je suis a' moissié sourd.
Et moi, je vous dis que le "t" placé entre 2 "i", se prononce comme "ss"... prenez addition...
ACADÉMIE FRANÇAISE
le dictionnaire

II

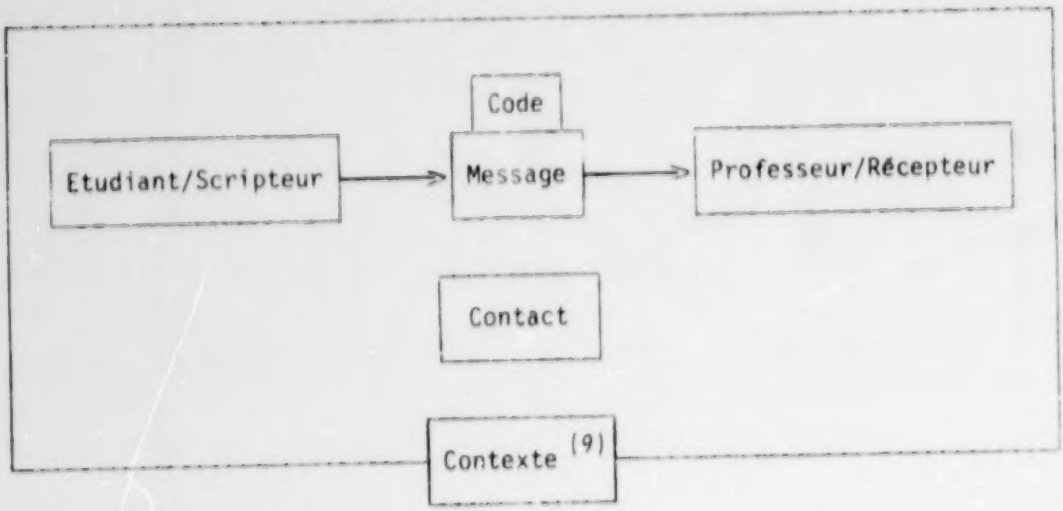
DE LA THEORIE DE LA COMMUNICATION A LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

1 - Ecrire et lire: deux actes de communication

L'étudiant qui écrit est engagé dans un processus de communication. Il est le scripteur qui à l'aide du code produit un message. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, on peut considérer que le récepteur est soit directement, soit indirectement le professeur. Ce dernier fait également partie du contexte de par son rôle de correcteur et d'évaluateur. A ce titre en effet, il ne peut manquer d'influencer l'étudiant en situation d'écriture. (Cf. *schéma 2*).

SCHEMA 2

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE L'ETUDIANT EN SITUATION D'ECRITURE

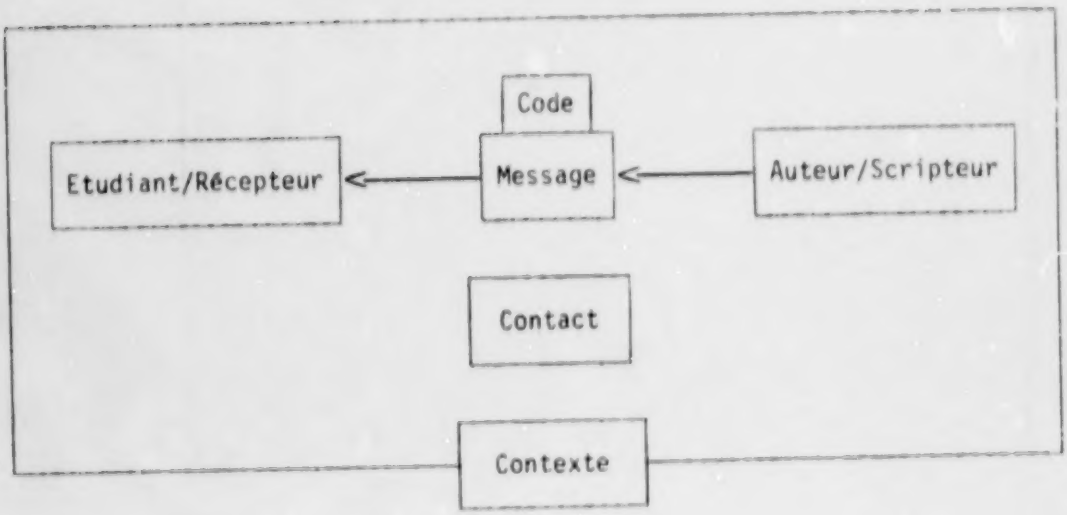


(9) *Dans les schémas qui suivent, le contexte implique à la fois le contexte immédiat du message, le contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, et le contexte social.*

L'étudiant qui lit est aussi engagé dans un processus de communication (cf. *schéma* 3). Il joue alors le rôle de récepteur. A l'aide du code, il déchiffre un message produit par un émetteur. Dans un contexte scolaire ou tout autre contexte d'apprentissage, l'émetteur ou le scripteur peut être un auteur littéraire ou scientifique, journalistique, etc.

SCHEMA 3

PROCESSUS DE COMMUNICATION DE L'ETUDIANT EN SITUATION DE LECTURE



2 Le sens du code dans le processus de la communication

Le problème du français écrit, c'est, dans le processus de la communication, le problème de l'utilisation et de l'importance du code grammatical et orthographique dans l'émission ou la réception des messages.

Or on a rappelé plus haut que la communication constitue un système. Ce qui nous permet d'affirmer que:

> Quand le processus de communication se met en marche, le code ne prend sens qu'en fonction de l'émetteur ou du récepteur qui l'utilise pour constituer ou décoder un message. Dans le processus de communication que l'étudiant amorce lorsqu'il écrit ou lorsqu'il lit, le code ne peut être isolé des rapports nécessaires qu'il entretient avec l'émetteur ou avec le récepteur, avec le message et avec le contexte de la communication.

3 Implications de la théorie pour l'enseignement du français écrit

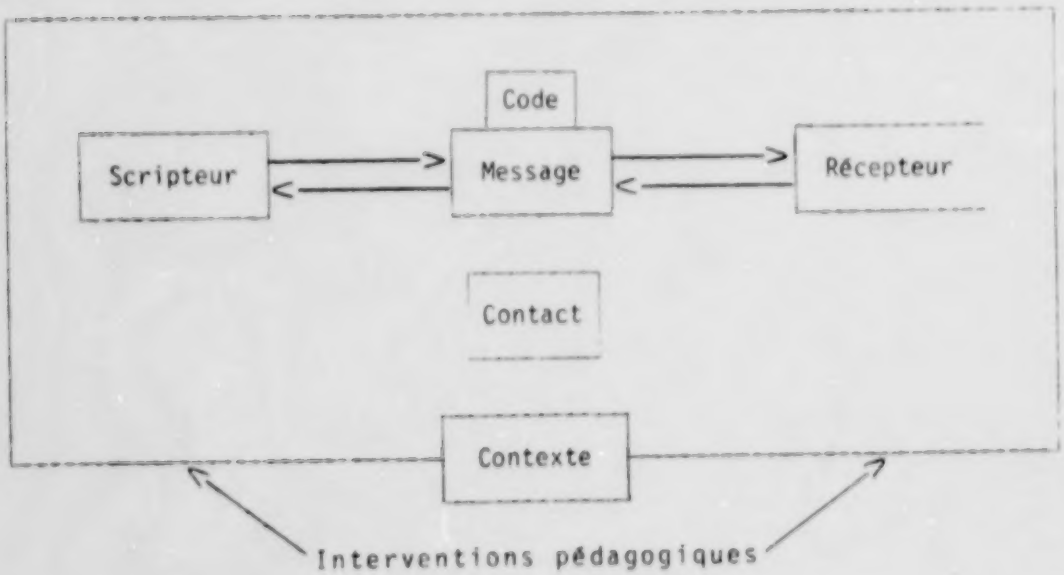
Dans cette perspective, toute tentative pour améliorer le français écrit ne peut ignorer les composantes qui entrent en jeu avec le code dans le processus de communication. L'apprentissage du code peut-il être efficace, par exemple, si la démarche pédagogique que l'on adopte ne tient pas compte des dispositions affectives et des attitudes intellectuelles de l'étudiant en situation de lecture ou en situation d'écriture? L'apprentissage du code peut-il être efficace si on ne propose pas par exemple à l'étudiant de l'utiliser pour constituer ou décoder des messages significatifs pour lui?... si les contextes d'écriture ou de lecture ne respectent pas les intérêts et besoins des étudiants? En réalité, il importe que chacune des composantes (émetteur ou récepteur - code - message - contexte) qui entre dans le processus de communication soit à divers titres prise en considération dans les interventions pédagogiques qui visent à améliorer le français écrit des étudiants.

Le schéma qui suit réunit dans un seul graphique le processus de communication dans le cas où l'étudiant est tour à tour scripteur et récepteur. Il permet de saisir dans toute sa complexité ce qu'est l'objet d'action du

professeur et de comprendre qu'au-delà du français écrit, c'est non seulement le code mais tout le processus de communication que ses interventions viseront à améliorer.

SCHEMA 4

PROCESSUS DE LA COMMUNICATION



III

VERS LA CONSTRUCTION DE PATTERNS D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ECRIT

Les interventions pédagogiques qui cherchent à rendre l'étudiant plus à l'aise dans son rôle d'émetteur ou dans son rôle de récepteur, qui veulent favoriser l'apprentissage du code, la formulation ou le décodage des messages, peuvent être multiples. On n'a qu'à jeter un coup d'oeil rapide

Les pages spéciales du dictionnaire...
Ecce homo...
Bis repetita placent
Veni vidi vici...
...cré p'tit Larousse! parce qu'il est en page rose, le v'lo qui fait des citations Latines...

sur le schéma présenté en page 15 pour s'en rendre compte.. On y énumère un certain nombre d'interventions qui constituent en réalité des objectifs d'enseignement. Ce tableau n'est pas exhaustif et ne présente que très succinctement ces interventions. C'est pourquoi nous avons cru pertinent d'expliciter en appendice (10) les quelques interventions possibles. Pour illustrer nos propos, nous aurons recours, dans cette partie, aux expériences d'enseignement du français écrit présentées dans le premier tome de la présente publication. Le lecteur pourra en même temps mieux saisir les implications d'une pédagogie qui se veut à la fois centrée sur l'étudiant comme émetteur et comme récepteur, sur l'apprentissage du code, l'élaboration et le décodage de messages.

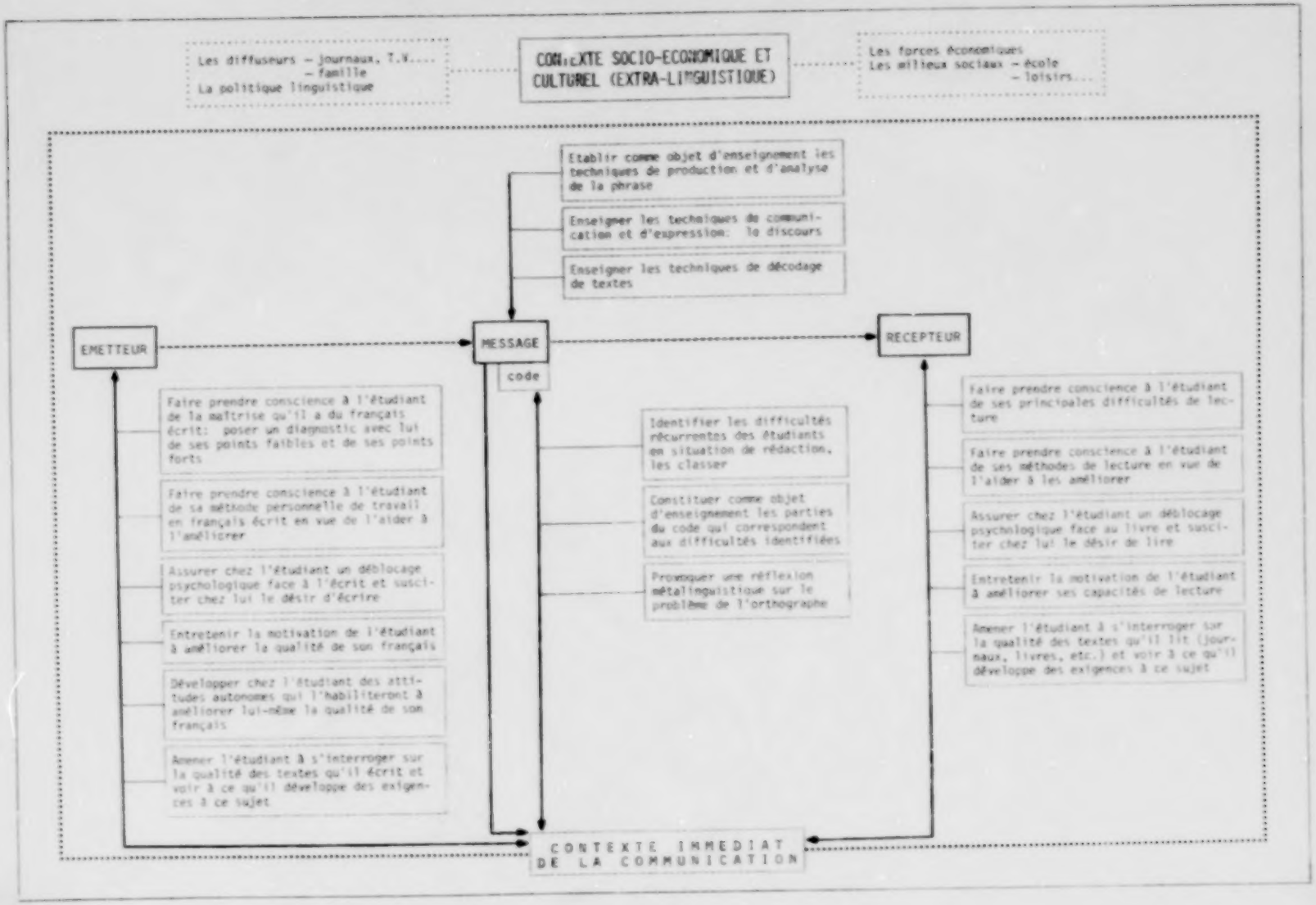
La stratégie pédagogique mise au point par un professeur, est-il besoin de le souligner, ne pourra tenir compte de toutes les possibilités d'intervention exposées en appendice. Selon l'analyse qu'il fera des besoins de ses étudiants, il décidera de centrer ses efforts pédagogiques sur un élément dans le processus de communication (l'émetteur par exemple) sans pour autant négliger les autres complètement. Cette option pourra se manifester par la poursuite d'objectifs pédagogiques plus nombreux ou plus importants concernant le rôle de l'étudiant comme émetteur. Mais le professeur interviendra aussi de façon complémentaire, par rapport à l'apprentissage du code, par rapport au récepteur, etc.

Nous n'aborderons pas dans le cadre de cet article la question importante de la méthodologie ou des "modes" d'interventions. Contentons-nous de souligner que ceux-ci devraient favoriser chez les étudiants des expériences de communication qui respectent et exploitent leurs contextes familiers et habituels d'interaction (c'est-à-dire par exemple les faire écrire sur des sujets qui les concernent, etc.).

---

(10) *Si nous renvoyons cette explicitation en appendice, c'est tout d'abord parce qu'elle est assez élaborée, et qu'en ce sens elle risque de distraire le lecteur du cheminement global que lui propose cet article. Par ailleurs, elle constitue un développement plus spécialisé qui intéressera probablement davantage les professeurs de français.*

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES POSSIBLES
PAR RAPPORT AUX COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION



Pour chacune des composantes du processus de communication (émetteur, récepteur, code, message), le professeur pourra choisir une ou plusieurs techniques d'intervention. Celles-ci seront adoptées en fonction des objectifs poursuivis et des besoins des étudiants. La configuration finale que présentera la stratégie pédagogique du professeur pourra donc prendre de multiples formes.

IV

DEUX ORIENTATIONS: LA PEDAGOGIE CORRECTIVE ET LA PEDAGOGIE DE PERFECTIONNEMENT

Le pattern pédagogique global mis au point par un professeur traduit entre autres ses intentions par rapport aux orientations qu'il entend adopter face à ses étudiants. Celles-ci peuvent entre autres s'inscrire dans une perspective corrective ou dans une perspective de perfectionnement ou se situer quelque part sur le continuum entre ces deux pôles.

Pour pouvoir situer et analyser dans cette perspective l'orientation qui se dégage d'un pattern d'enseignement du français écrit, il convient d'abord de définir ce qu'il faut entendre par pédagogie corrective et pédagogie de perfectionnement.

Pour éclairer nos définitions, nous référerons à deux expériences d'enseignement du français écrit exposées dans le premier tome de la présente publication. Nous montrerons comment l'expérience du cégep de l'Outaouais semble se rattacher à une pédagogie de type correctif, alors que celle du cégep de Sainte-Foy s'apparente plutôt à une pédagogie de perfectionnement. Nous illustrerons comment, à partir du schéma de la communication, il est possible d'analyser ces deux expériences et de dégager de l'ensemble des interventions qui les caractérisent l'orientation pédagogique propre à chacune. Il ne s'agit pas de confronter ici les

stratégies des professeurs impliqués dans ces expériences à un schéma théorique qui de toute façon a été complètement étranger à la mise en forme de leur projet pédagogique. Il s'agit plutôt d'éprouver ce schéma et de voir quel éclairage nouveau il jette sur les pratiques d'enseignement du français écrit. Ce schéma permet alors une lecture de la réalité que les responsables des expériences pédagogiques qui servent à illustrer nos propos ne sont évidemment pas obligés de partager.

1 La pédagogie corrective

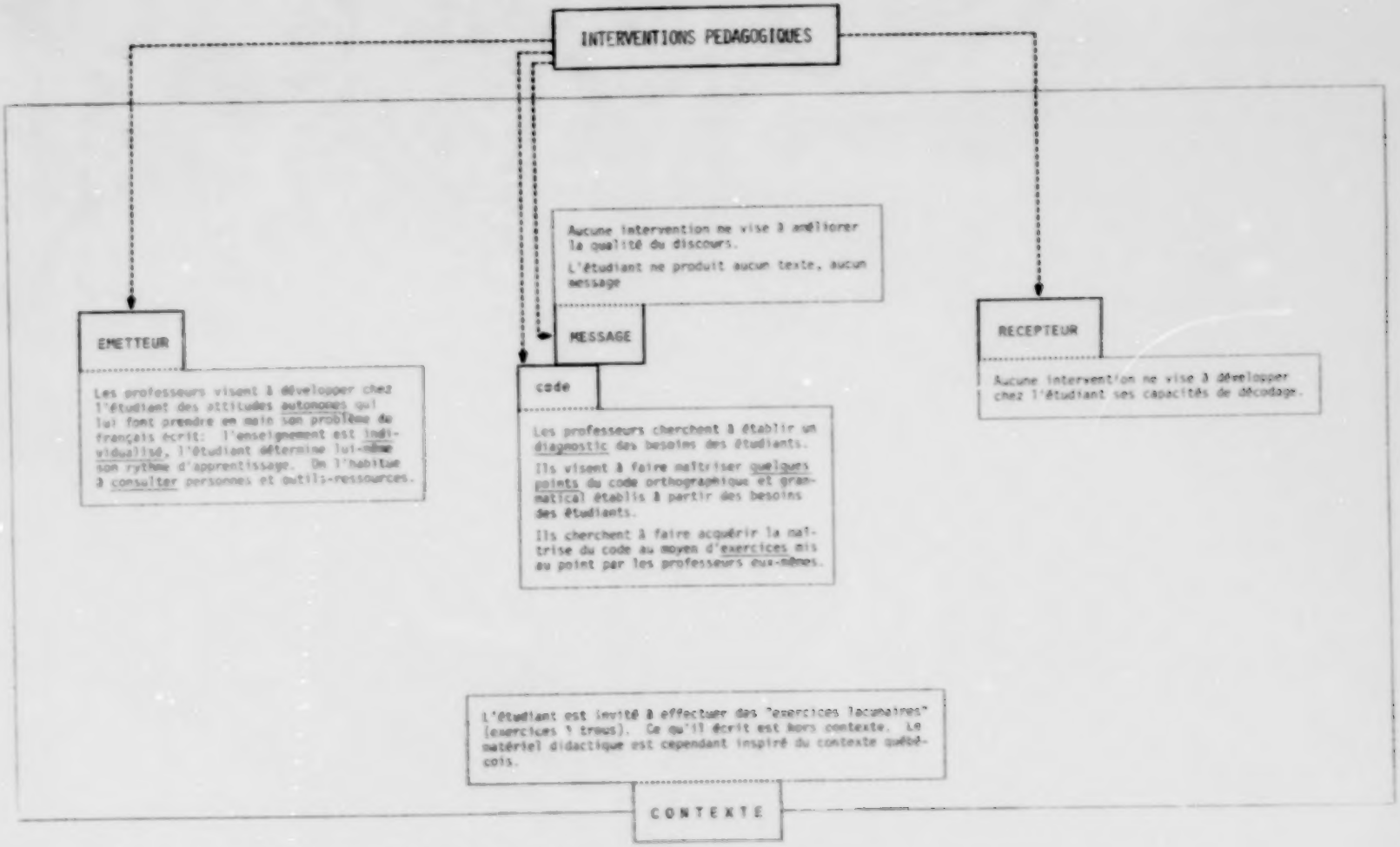
En s'inspirant de A. Bonboir [11], on peut définir la pédagogie corrective comme celle qui vise à combler l'écart qui existe entre le comportement réel de l'étudiant en français écrit au collégial et le comportement attendu comme résultat de l'étude de cette matière durant les études primaires et secondaires.

La plupart des expériences d'enseignement normatif que nous connaissons sont plutôt, sur le continuum qui va de la pédagogie corrective à la pédagogie de perfectionnement, de type correctif. Cette option pédagogique semble reposer sur la conviction que l'apprentissage du code a été raté aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Aussi, les projets pédagogiques que nous pouvons considérer comme appartenant à ce type, ont tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage du code. Tout en maintenant cette orientation, une pédagogie corrective consciente que le problème du français écrit implique d'autres réalités si on le considère dans le processus de communication, devrait manifester, dans une démarche intégrée, d'autres préoccupations: par exemple, les dispositions affectives et intellectuelles de l'étudiant face à l'écriture et à la lecture, ses problèmes dans la constitution ou le décodage des messages, etc. Elle agirait ainsi sur plusieurs

---

(11) Bonboir, A., *La Pédagogie corrective*, Collection SUP, PUF, Paris, 1970.

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN CORRECTIF: celles du CEGEP DE L'OUTAOUAIS*



* *Nous ne présentons pas ici l'expérience du cégep de l'Outaouais comme un modèle à suivre, mais comme une illustration d'un ensemble d'interventions qui se rattachent à un pattern de pédagogie corrective. Il en est de même pour l'expérience du cégep de Sainte-Foy (cf. prochain tableau qui, elle, réfère à un pattern de perfectionnement.*

des facteurs qui jouent sur la qualité du français écrit des étudiants et favoriserait ainsi une amélioration plus rapide de leur maîtrise du code.

L'expérience d'enseignement du français écrit du cégep de l'Outaouais n'adopte pas un pattern de pédagogie strictement correctif au sens où nous venons d'en parler. Elle n'en illustre pas moins l'orientation pédagogique vers un pôle correctif. Voyons comment le schéma de la communication met en lumière cette orientation.

Le tableau de la page précédente permet de remarquer que l'enseignement correctif au cégep de l'Outaouais est centré sur l'apprentissage du code et en même temps se préoccupe du développement chez l'émetteur d'attitudes positives et actives face à l'écrit. Par ailleurs, on ne cherche pas à développer ses capacités de décodage et l'étudiant en situation d'écriture n'est pas impliqué dans un processus de communication véritable, il ne produit pas de messages réels. Il effectue des exercices qui réfèrent en grande partie au contexte dans lequel il vit, mais qui sont par définition hors contexte et ne constituent pas un message significatif. On ne peut donc juger de façon systématique dans quelle mesure les interventions pédagogiques pratiquées influencent à court et à long terme la qualité des communications écrites que l'étudiant établit. L'enseignement correctif qui se pratique au cégep de l'Outaouais reste intéressant parce qu'il attaque au moins deux fronts à la fois: les attitudes de celui qui écrit, et son apprentissage du code comme tel.

2 La pédagogie de perfectionnement

La pédagogie de perfectionnement ne considère pas l'apprentissage du code comme l'élément clef d'une démarche visant à l'amélioration de la communication. Elle consentira à y revenir lorsque les circonstances l'exigeront; mais elle visera surtout à pousser plus loin la compréhension de certaines normes d'écriture et à développer chez les étudiants leurs capacités d'expression et leurs possibilités de communiquer de façon plus

efficace, plus cohérente. C'est une pédagogie qui se préoccupera surtout de l'étudiant comme émetteur ou comme récepteur, de la constitution ou du décodage de messages significatifs pour l'étudiant; la méthodologie employée tiendra compte des contextes habituels ou familiers de communication des étudiants.

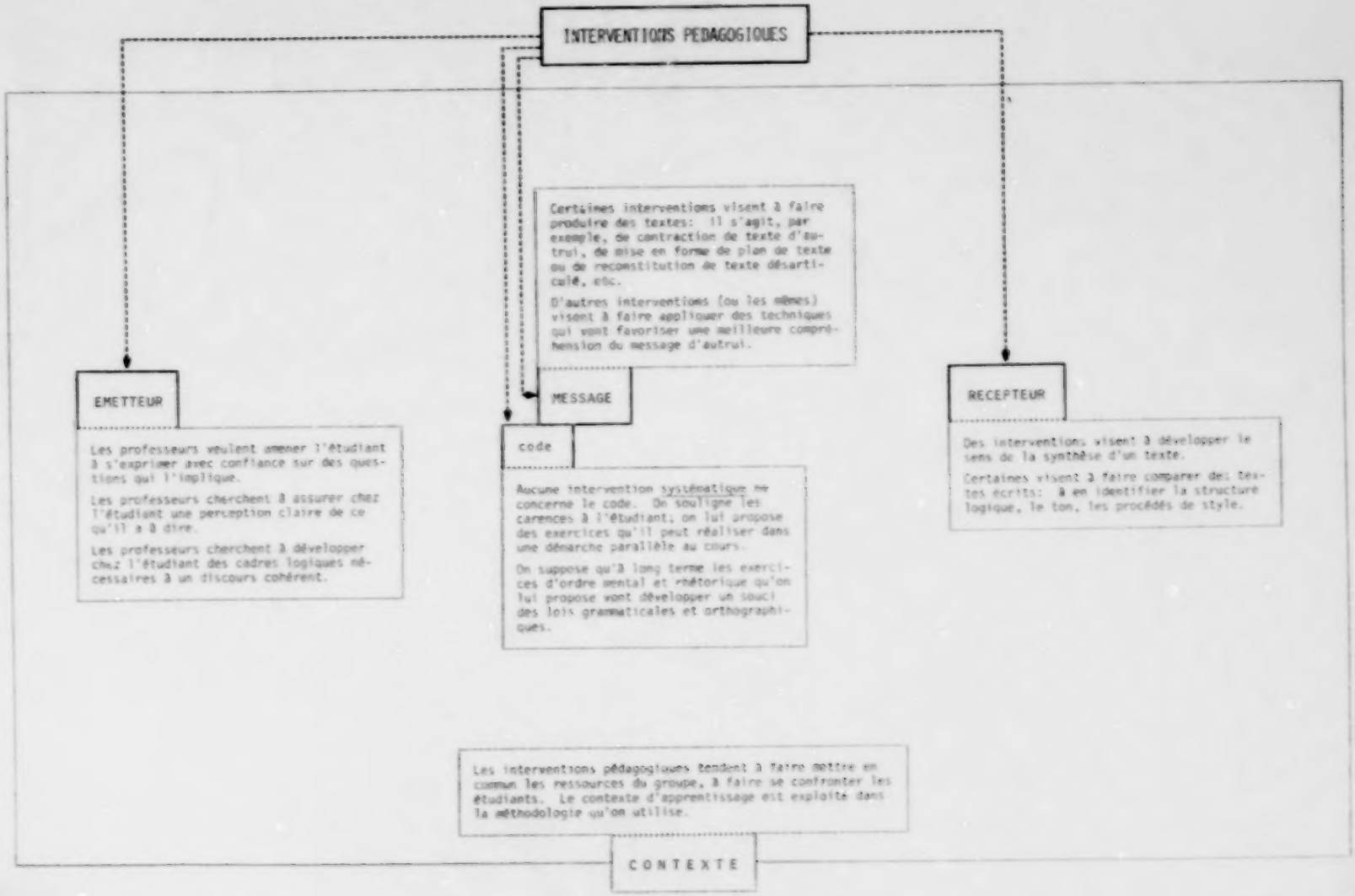
Selon les responsables mêmes de l'enseignement du français au cégep de Sainte-Foy, leur expérience est de type "perfectionnement". Analysés à la lumière du schéma de la communication, les différents types d'intervention qu'ils pratiquent tiennent effectivement compte en grande partie des différentes composantes du processus de la communication, dans une perspective de perfectionnement (voir la description de l'expérience du cégep de Sainte-Foy dans le premier tome de la présente publication).

Le tableau de la page suivante permet de constater que les professeurs du cégep de Sainte-Foy ne se préoccupent pas de façon systématique de l'apprentissage du code: s'ils observent que les étudiants manifestent de fortes carences en orthographe et en grammaire, ils lui suggèrent des exercices à effectuer individuellement. Leur démarche vise surtout le développement d'attitudes intellectuelles (capacité d'analyse, de synthèse) qui vont permettre à l'étudiant une expression cohérente de sa pensée et une plus juste compréhension de la pensée d'autrui. C'est dans cette perspective qu'on lui propose des exercices d'ordre mental et rhétorique (12). Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure ce type d'intervention influence réellement la qualité du discours des étudiants. Le rapport sur l'expérience du cégep de Sainte-Foy ne dit pas si effectivement on a pu améliorer de cette façon l'expression et la capacité de communication des étudiants. Par ailleurs, il est intéressant d'observer que les interventions qui visent à rendre l'étudiant plus habile dans le décodage ou l'analyse de textes, le

---

[12] *On trouvera en appendice une critique de la méthodologie employée dans la démarche des professeurs du cégep de Sainte-Foy, dans le texte de Georges Beaulieu, "Enseigner les techniques de communication et d'expression", page 46.*

DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES QUI SE RATTACHENT A UN PATTERN DE PERFECTIONNEMENT: celles du CEGEP DE SAINTE-FOY



mettent dans une véritable situation de communication avec un auteur. On tient compte dans ce cas du contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel s'effectue la communication qu'on vise à améliorer. En effet, on exploite les ressources du groupe qui est engagé dans ce cheminement de perfectionnement.

V

DES PATTERNS PEDAGOGIQUES PROPRES AU NIVEAU COLLEGIAL?

La pédagogie corrective comme la pédagogie de perfectionnement ou toute forme de pédagogie qui se situe entre les deux, semblent avoir une place au niveau collégial.

Idéalement, on peut penser que les étudiants devraient être prêts pour une expérience de perfectionnement en français écrit, lorsqu'ils arrivent au niveau collégial. Mais tous les étudiants ne peuvent accéder immédiatement à un tel programme d'enseignement. On devrait d'abord prévoir pour un grand nombre d'étudiants une étape de récupération durant laquelle ils devront refaire un apprentissage de base centré sur le code et sur le développement de leurs habiletés en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur.

Devant cette nécessité, certains professeurs préféreront introduire malgré tout les étudiants dans une démarche de perfectionnement qui selon eux correspondrait davantage aux exigences du niveau collégial d'enseignement. En ne tenant pas compte des besoins réels des étudiants, et en les confrontant à des exigences auxquelles ils ne peuvent pas répondre, on prend peut-être le risque d'accroître leurs résistances face à l'écriture, à l'expression de soi et à la communication.

Il semble au contraire que le collège pourrait constituer le lieu "de la dernière chance" et donner l'occasion ultime à un étudiant de "refaire" ou de "faire" une formation de base en français écrit.

Ce serait en premier lieu le préparer à entrer plus facilement dans une expérience de perfectionnement. On pourrait, en effet, imaginer au niveau collégial des étapes de formation à la langue écrite. La première serait de type plus correctif et pourrait s'apprenter par exemple à l'expérience du cégep de l'Outaouais. La dernière, de type "perfectionnement", s'apparenterait à l'expérience du cégep de Sainte-Foy. Entre les deux, on pourrait mettre au point une expérience de type intermédiaire qui favoriserait le passage de la première à la troisième étape. Les étudiants les plus forts pourraient n'effectuer que la troisième étape, alors que les plus faibles devraient franchir les trois étapes.

Il semble aussi que l'enseignement correctif aux étudiants les plus faibles pourrait leur éviter d'être victimes, une fois sur le marché du travail, d'une discrimination fondée sur la maîtrise du français écrit.

Enfin, l'enseignement correctif pourrait avoir plus d'importance qu'on ne le croit au niveau collégial. Une étude statistique de données concernant le rendement scolaire des étudiants du cégep Bois-de-Boulogne permet de ne pas écarter complètement l'hypothèse que les carences d'un étudiant en français écrit peuvent hypothéquer ses résultats scolaires globaux. Cette hypothèse devrait être vérifiée auprès d'une population plus nombreuse et plus variée et selon une méthodologie rigoureuse. Si elle était confirmée, elle suffirait à justifier le recours, au niveau collégial, à une pédagogie corrective. Celle-ci en effet permet aux étudiants de développer leurs possibilités d'exploitation d'un instrument d'analyse et de communication qu'ils devront utiliser, pour longtemps encore: la langue écrite. Elle assure donc aux étudiants faibles en français des chances de réussite identiques à celles des autres étudiants (tant en français que dans les autres matières) et permet ainsi d'éviter une sélection scolaire indirectement basée sur une sélection linguistique.

les mots invariables

l'adverbe de lieu ...
s'accorde parfois avec le temps

On peut penser que l'enseignement correctif comme tel est conjoncturel et qu'un jour, parce qu'aux niveaux inférieurs de l'enseignement on aura mis au point de nouvelles approches pédagogiques, il ne sera plus nécessaire de le pratiquer au collégial. Il faut cependant reconnaître qu'actuellement ce pattern pédagogique est essentiel pour un grand nombre d'étudiants. En même temps, d'autres formes de pédagogies intermédiaires, qui intègrent à la fois la pédagogie corrective et la pédagogie de perfectionnement, devraient être pratiquées, de même qu'une pédagogie carrément de perfectionnement. Le niveau collégial serait ainsi le lieu où l'on essaie moins de satisfaire à des normes que de répondre aux besoins nécessairement diversifiés des étudiants.

VI

CONCLUSION

Les linguistes nous rappellent que la langue est un phénomène qui évolue constamment (13). Telle qu'elle se présente aujourd'hui, elle est un produit de l'histoire et demain, bien après l'usage, les académiciens consacreront l'emploi de telle formule ou de telle orthographe que l'on considère aujourd'hui "erronée". Plusieurs spécialistes (14) de la langue estiment que le système actuel a "fait son temps" et qu'il faut aller vers une "révolution orthographique". D'autres proposent des projets de réforme comme par exemple la suppression ou la réduction des incohérences ou des caprices orthographiques que s'est permis la langue avec le temps (15).

---

(13) Cohen, Marcel, Histoire d'une langue: le français, Editions sociales, 1975.

(14) Blanche-Benveniste, Claire et Chervel, André, L'Orthographe, Maspéro, Paris, 1969.

(15) Thimonnier, René, Le Système graphique du français, Paris, Plon, 1967.

C'est donc que les lois de la grammaire et les conventions de l'orthographe ne sont pas complétement fondées sur une logique rigoureuse et inattaquable.

Mais il faut se rendre compte que ces réformes impliquent des interventions socio-politiques. Le nombre d'entre elles qui ont avorté depuis le 16e siècle illustre éloquemment qu'on ne décide pas du jour au lendemain d'adopter une nouvelle orthographe, de simplifier une règle de grammaire ou de réduire un nombre d'exceptions. Les pédagogues, pour leur part, ne possèdent sur ce sujet que le pouvoir d'indiquer des voies de réformes. Ils sont en quelque sorte condamnés à enseigner la langue telle qu'elle est fixée actuellement car ils constituent de par le rôle social qu'on leur assigne, les garants institutionnels de l'orthographe officielle et des normes grammaticales. Dans cette perspective, ils ne peuvent échapper à leurs responsabilités face aux étudiants de qui la société attend encore par ailleurs une socialisation parfaite aux normes qui régissent la langue. Passer outre à la dimension de leur tâche qui consiste à enseigner la langue, c'est nuire à la formation de leurs étudiants, c'est les rendre incapables de répondre adéquatement aux exigences de leur future vie de travail.

Malgré les résistances que les professeurs rencontrent chez les étudiants dans l'apprentissage de la langue écrite, nous avons voulu montrer qu'à notre avis, des interventions pédagogiques efficaces restent possibles à certaines conditions. Mais on ne doit pas oublier que le problème de la langue ne se règlera pas uniquement par la voie scolaire. La pédagogie que le professeur met au point peut être valable et donner des résultats à la fin de quarante-cinq heures de cours. Mais quel impact réel peut-elle avoir si l'étudiant se retrouve en dehors du collège dans un contexte où la langue n'est pas valorisée? C'est donc dire que d'autres forces doivent intervenir avec les pédagogues pour que le français écrit des étudiants s'améliore.

Evidemment il faudrait que le français soit valorisé comme langue de travail. Evidemment il faudrait que le ministère de l'Education manifeste que l'apprentissage de la langue compte parmi ses priorités d'action. En paraphrasant les auteurs du rapport Efec, on peut dire qu'on a la qualité de la langue que le système d'éducation mérite, que la société mérite.

Mais plus près de nous, il faudrait que dans le collège même on adopte une politique face à la langue qui implique la participation des autres professeurs. Les professeurs de français trouveraient là un excellent complément à leurs interventions pédagogiques puisque leurs exigences trouveraient un prolongement dans les autres disciplines. Pour l'étudiant, son attention serait ainsi constamment alertée et les efforts concertés de tous les professeurs créeraient ce climat de valorisation de la langue qui constitue une des conditions essentielles pour que l'étudiant prenne à coeur ses problèmes de français écrit.

CELINE QUESNEL-MAHEU
avec la collaboration du groupe Riefec.

le français normatif
Lui, c'est le petit Larousse... Il m'apporte toujours des pissenlits.
22 sept 1976. Cours de français
le verbe...
ROBERT

Appendice à la TROISIEME PARTIE

NOTES DE RECHERCHE

sur des interventions pédagogiques relatives aux composantes de la communication

Il est à souligner que les pages qui suivent n'ont pas toutes un caractère définitif et que chacun des points abordés n'a pas donné lieu au même développement. Certains textes vont jusqu'à présenter les fondements théoriques d'une intervention pédagogique; d'autres textes ne font que suggérer des interventions pédagogiques dont le développement est à poursuivre.

Les interventions pédagogiques relatives à l'apprentissage du CODE

1

IDENTIFIER LES DIFFICULTES RECURRENTES DES ETUDIANTS EN SITUATION DE REDACTION ET ENSEIGNER LES PARTIES DU CODE QUI CORRESPONDENT AUX DIFFICULTES IDENTIFIEES

Le professeur qui veut amener les étudiants à développer leur maîtrise du code écrit, aurait avantage à se réserver le temps de prendre conscience des difficultés d'écriture que rencontrent ses étudiants. Les interventions pédagogiques qui consistent à sensibiliser l'étudiant en tant que rédacteur ou en tant que lecteur à ses propres problèmes d'écriture ou de lecture (1), impliquent que le professeur a déjà constitué pour lui-même la problématique de son groupe d'étudiants. Celle-ci suppose qu'on a d'abord identifié les difficultés récurrentes des étudiants en situation de rédaction, puis qu'on les a classées, ce qui a permis d'établir un diagnostic global. La connaissance que le professeur acquiert ainsi de sa clientèle pourrait lui permettre de répondre plus adéquatement à ses besoins.

Parmi toutes les expériences que nous avons analysées, seule celle du cégep de l'Outaouais implique un effort pour cerner au point de départ les principaux problèmes des étudiants en français écrit. Fondée sur la connaissance que les professeurs ont de leur milieu plutôt que sur une investigation rigoureuse de faits, la problématique du cégep de l'Outaouais témoigne cependant d'une volonté d'identifier au point de départ les besoins de la clientèle.

Les professeurs seraient bien inspirés de constituer comme objet de leur enseignement les parties du code qui correspondent aux difficultés de

---

(1) Cf. *Les interventions pédagogiques auprès de l'étudiant en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur.*

leurs étudiants. Dans cette perspective, ce n'est pas tout le code qui serait l'objet d'apprentissage, mais certaines parties qui, selon le diagnostic du professeur, semblent moins bien maîtrisées. C'est ainsi que les modules ont été constitués au cégep de l'Outaouais. C'est une option pédagogique qui a permis aux professeurs de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle. Elle permet au professeur de ne pas submerger l'étudiant de notions inutiles ou superflues.

CELINE QUESNEL-MAHEU

Le superlatif

2

PROVOQUER UNE REFLEXION METALINGUISTIQUE SUR LE PROBLEME DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA GRAMMAIRE

La réflexion métalinguistique (1) doit être un élément essentiel d'un scénario d'apprentissage du français écrit. Mais il ne suffit pas de constater sa présence dans une stratégie d'apprentissage; il faut pouvoir évaluer sa place et son rôle. Pour mieux le faire nous identifierons des positions extrêmes et nous tenterons de situer notre point de vue par rapport à ces orientations. Plusieurs tendances se dessinent à ce niveau. Certains se serviront de la réflexion métalinguistique pour réduire la diversité des situations de communication écrite à une norme, présentée comme un tout homogène relevant de la seule économie de la langue. La métalangue jouera alors un rôle d'autorité. Elle sera réduite à une série de règles à mémoriser et à appliquer de façon mécanique. D'autres, par contre, se serviront de la diversité de la communication écrite pour refuser toutes normes. Pour eux, le constat de fait qu'il y a autant de normes (usages linguistiques privilégiés) qu'il y a de variétés de langues (2) sert à refuser l'option qui veut que l'école enseigne, en tant qu'institution, l'usage linguistique qui gouvernera, pour des raisons sociales, la communication écrite des étudiants. Pour eux aussi, les normes qui régissent les différents usages linguistiques sont des blocs homogènes et imperméables. D'où leur refus de toute attitude normative.

Notre façon de percevoir le problème de la nature et du rôle de la réflexion métalinguistique dans un scénario d'apprentissage nous oblige

---

(1) *Une réflexion métalinguistique est une réflexion sur la langue (un discours sur le discours). Le métalangue "parle du langage lui-même".*

(2) *Une de ces normes est imposée à l'ensemble de la communauté parce qu'elle est celle de l'élite culturelle.*

à présenter notre réflexion en deux étapes: la première précisera pourquoi la réflexion métalinguistique doit précéder l'attitude normative; la seconde, le rôle qu'elle doit jouer dans l'appropriation que l'étudiant fera du code écrit.

Nous pensons que le premier rôle de la réflexion métalinguistique est de démystifier le code écrit qui, à cause de son rôle social, prend souvent des dimensions mythiques. Le deuxième rôle serait de clarifier les options linguistiques du scénario d'apprentissage afin que les règles du jeu soient clairement établies.

Le code écrit, et partant toutes communications écrites, est souvent perçu par les étudiants comme un élément qui ne fait pas partie de leur univers, comme un phénomène si complexe que tout effort de compréhension est inutile, comme une réalité monolithique et unitaire.

Il nous semble important de présenter le code écrit comme un phénomène que l'on peut observer, analyser, comprendre à partir d'opérations simples, à tout le moins dans ses aspects essentiels qui relèvent de "l'existence des structures de base communes". De présenter, aussi, ce qu'il a d'irrationnel et d'illogique afin de faire ressortir que les erreurs orthographiques et grammaticales ne relèvent pas uniquement du sujet écrivant, mais aussi du code même.

Cette attitude devrait mener à préciser le niveau de langue écrite visé par le cours [1]. Cela présuppose que ce niveau est présenté non comme la langue écrite, mais comme un des registres d'expression écrite. L'étudiant doit maîtriser ce niveau pour des raisons d'efficacité de

---

[1] *Il ne faut pas oublier que toute structure sociale impose un usage linguistique auquel se rattachent des privilèges sociaux. Adopter une position de refus systématique par rapport à cette norme d'annihile pas pour autant cette pression sociale. Cependant, cette attitude peut accroître les effets d'une sélection indirectement linguistique qui fait qu'un étudiant qui manifeste des carences graves dans le maniement du code écrit hypothèque l'ensemble de ses résultats scolaires.*

communication ou pour des raisons sociales. On doit faire ressortir aussi le fait que la norme présentée n'est pas un bloc homogène: les usages lexicaux particuliers et locaux ne peuvent être mis sur le même pied que l'omission d'un constituant essentiel de la phrase. Ce qui est visé avant tout, c'est l'augmentation de la capacité de communication d'un individu. Ainsi, identifier un régionalisme, le mettre en relation avec un contexte linguistique différent, c'est faire ressortir la validité de l'expression, mais aussi la diversité des situations de communication.

Est-ce à dire que le côté fondamental du cours serait de "pallier les handicaps socio-culturels"? Nous ne croyons pas. Une position comme celle-là fait de l'ensemble du code écrit une sorte de résultante des privilèges de certaines classes sociales. Elle perçoit toutes les contraintes propres au code écrit "comme des phénomènes répressifs". Or, le but principal du cours est d'accroître la capacité de communication et d'expression des étudiants. Les lecteurs assidus des textes d'étudiants de niveau collégial savent bien que parfois les carences sont telles qu'elles sont des limites à la communication écrite.

Il ne faut pas, non plus, perdre de vue que le cours normatif s'inscrit dans une séquence de cours qui comprend aussi un cours de linguistique dont un des buts est de mettre en question les préjugés sociaux concernant, entre autres, la beauté de la langue.

A un autre niveau, la réflexion métalinguistique peut jouer un rôle essentiel. Elle doit être, pour l'étudiant, un moyen fonctionnel d'appropriation du code. "Il est fondamental que (l'étudiant) apprenne à faire un discours sur le discours et non seulement à accompagner de mots un comportement. En revanche, ce comportement métalinguistique n'implique nullement que l'on passe par les sacro-saintes classifications précodées (...) on peut même dire que la mise en mots (personnelle) constitue une meilleure domination du langage" [1].

---

[1] François, F., "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du collectif Le Pouvoir de lire, Casterman, 1975, 281 pages, p. 60.

Nous pensons que réduire l'activité métalinguistique des étudiants à la mémorisation de règles est un empêchement à une véritable maîtrise du code. L'étudiant, par une "observation orientée" et une manipulation dirigée du code, doit être capable de créer sa propre métalangue: former ses concepts, découvrir et formuler ses lois, analyser ses comportements linguistiques: "le meilleur manuel de grammaire ne devrait contenir aucune règle, si ce n'est celle des élèves eux-mêmes" (1).

D'autant plus que, dans le cadre d'une pédagogie corrective, le problème majeur est celui du passage de la connaissance de la règle à son application en situation concrète de communication écrite.

Nous avons élaboré, ici, notre conception de la place et du rôle que devrait jouer, dans un scénario d'apprentissage du français écrit, la réflexion métalinguistique. Il faut rappeler, cependant, que cet élément n'est qu'une des façons d'intervenir dans cette relation complexe que des individus entretiennent avec le code.

MICHEL PAQUIN

---

(1) Milot, J.-G., Primeau, G., Grammaire et orthographe, C.E.C.M., 1975, 76 pages.

B

Les interventions pédagogiques relatives à la formulation des MESSAGES

1

ETABLIR COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT LES TECHNIQUES DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DE LA PHRASE

A ce niveau, les tendances, les pratiques et les théories foisonnent. La production et l'analyse de la phrase sont en effet des activités clefs des diverses orientations linguistiques. Nous ne tenterons pas de rendre compte de toutes les tendances qui gouvernent les modes d'apprentissage de la langue écrite. Qu'il suffise, à ce sujet, de rappeler que "Les trente dernières années se sont développés au moins une dizaine de modèles d'analyse grammaticale qui présentent un intérêt général et (qui) ont déjà été appliqués à plusieurs langues" (1). Nous tenterons, plutôt, d'expliciter notre orientation en la situant par rapport à deux tendances largement répandues.

La première tendance est basée sur l'utilisation des règles et catégories de la grammaire traditionnelle; la seconde, sur l'utilisation des principes et des théories de la linguistique moderne (linguistique générale, grammaire structurale ou transformationnelle).

L'utilisation, par les pédagogues, des catégories et des règles de la grammaire traditionnelle aux fins de la construction d'énoncés ou de l'analyse grammaticale de phrases déjà faites posent de sérieux problèmes.

Eddy Roulet identifie quatorze lacunes importantes qui font que "le but implicite des manuels traditionnels, qui est d'apprendre à l'élève à

---

(1) *Roulet, Eddy, Théories grammaticales, descriptions et enseignements des langues, Fernand Nathan, 1972, 125 pages, p. 11.*

Cet auteur cite, entre autres, l'analyse en constituants immédiats, l'analyse distributionnelle, la grammaire générative transformationnelle, la syntaxe fonctionnelle.

construire des phrases correctes, ne peut être atteint" (1). Nous ne reprendrons pas intégralement cette critique. Nous signalerons, cependant, les points qui touchent directement l'analyse des processus réguliers et fondamentaux de la construction de la phrase.

La grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles négligent la syntaxe, insistent surtout sur la morphologie, ne fournissent pas des lois de combinaison de propositions, utilisent des définitions souvent incohérentes, des règles "insuffisamment explicites", cloisonnent les informations grammaticales et négligent l'aspect systématique de la langue. Enfin, elles "adoptent une présentation essentiellement analytique qui (...) est de peu d'utilité pour construire des phrases" (2).

Ces lacunes mettent en relief le fait que la grammaire et l'analyse grammaticale traditionnelles ne sont pas des "auxiliaires satisfaisants" pour l'apprentissage de l'expression écrite. Les lecteurs intéressés à une démonstration rigoureuse des principaux éléments de cette critique liront avec profit le manuel préparé par J.-G. Milot et Gilles Primeau: Grammaire et orthographe (3).

Est-ce à dire que nous devrions rejeter tout ce qui provient de la grammaire traditionnelle ou encore toutes formes d'analyse logique ou grammaticale? Précisons, pour l'instant, que nous sommes loin de ces positions extrêmes. Cependant, avant d'expliciter notre façon de percevoir ces attitudes, nous allons tracer le profil de la deuxième orientation pédagogique utilisée par le corps professoral, celle qui fait appel aux théories de la linguistique générale et appliquée.

Nous avons déjà noté que plusieurs professeurs interviennent au niveau de la phrase par le biais des descriptions et des théories linguistiques

---

(1) *Op. cit., p. 15.*

(2) *Ibidem, p. 27.*

(3) *Milot, J.-G., Primeau, G., Grammaire et orthographe, Manuel pédagogique, C.E.C.M., 1975, 76 p.*

modernes. La grammaire structurale et la grammaire générative transformationnelle sont alors employées comme cadre général de référence. Nous ne tenterons pas de démontrer toutes les limites de l'utilisation de ces grammaires pour l'enseignement du français écrit. Eddy Roulet le fait, et de façon fort satisfaisante. Cependant, nous préciserons les principales réticences que nous avons à l'égard de l'utilisation systématique de ces grammaires. La première concerne la grammaire structurale. Celle-ci est avant tout un "système d'inventaires", une liste de structures: elle livre peu d'information sur les processus de formation et d'interprétation des phrases. Quant à la grammaire transformationnelle, si elle rend compte de façon fort logique de ces processus, elle pose, par contre, le problème de l'utilisation d'une métalangue abstraite et complexe. Elle a, en effet, recours à un "appareil formel si abstrait et si complexe qu'on ne saurait le reprendre tel quel dans l'enseignement, du moins avec les étudiants" (1).

Doit-on, pour autant, négliger les apports fondamentaux de ces théories?

Notre réponse doit tenir compte de deux types d'utilisation possibles de ces théories: l'utilisation dans le cadre d'un enseignement de base, qui serait échelonné sur plusieurs années, de la langue écrite et l'utilisation dans le cadre d'une pédagogie corrective. Dans la première perspective nous croyons que des résultats intéressants pourraient être obtenus, avec des étudiants forts et des maîtres bien préparés, même si l'on tient compte des réserves exprimées par Eddy Roulet. Les volumes publiés dans la collection dirigée par Jean Dubois et René Lagane (Comment apprendre le français 3e, 4e, 5e, 6e) témoignent en effet d'un parti pris pédagogique intéressant (2). Non seulement les éléments des théories linguistiques sont-ils adaptés à

---

(1) *Roulet, Eddy, Op. cit., p. 76.*

(2) *Soulignons de plus La Nouvelle grammaire du français qui relève de la même orientation. Notons, entre autres, cette phrase de l'avant-propos "(...) il n'est pas indispensable de recourir à une terminologie qui pourrait paraître déroutante; aussi avons-nous délibérément réduit au minimum les termes nouveaux et avons-nous conservé dans la mesure du possible les dénominations traditionnelles qui, si elles sont prises comme de simples signes conventionnels, ne sont pas incompatibles avec la démarche intellectuelle suivie dans l'ouvrage".*

une clientèle étudiante, mais ils sont aussi intégrés à un cadre comprenant, en plus de la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la rédaction.

Par contre, dans le cadre d'un cours de quarante-cinq heures basé sur une pédagogie corrective, il ne saurait être question de l'utilisation systématique de ces théories grammaticales. Pourquoi? Parce que - selon les orientations de cette pédagogie - la production de phrases n'est jamais dissociée de l'expression écrite. Elle s'inscrit dans un contexte plus large, celui de la communication.

De telle sorte que, ce qui nous intéresse, ce n'est pas que l'étudiant puisse décrire les structures de la phrase ou apprendre les lois génératives et transformationnelles qui les gouvernent, mais plutôt qu'il arrive à établir une congruence entre les énoncés qu'il formule et les modèles généraux et abstraits qu'il possède et ce même s'il n'en est pas conscient.

A cette fin, nous isolerons, dans un texte produit par l'étudiant, des phrases qui manifestent une mauvaise application de ces modèles et nous tenterons de créer des automatismes orthographiques et grammaticaux (par des moyens simples comme, par exemple, les mutations) qui permettront à l'étudiant de rétablir rapidement la congruence entre les énoncés qu'il produit et les modèles auxquels ils se réfèrent. Si cette méthode ne suffit pas, si l'erreur est systématiquement reproduite (1), nous présenterons alors à l'étudiant une démarche plus élaborée.

---

(1) *Si, après un rappel de la règle et l'utilisation de procédés simples qui modifient habituellement le comportement erroné, l'étudiant reproduit systématiquement l'erreur, c'est que pour lui le comportement correspond à une logique, n'est pas erroné. Les causes de cette attitude font l'objet de la recherche du groupe Riefec II. Elles peuvent, entre autres, provenir de modèles généraux incorrects qui sont le résultat d'un certain type d'apprentissage, ou d'interférences entre la logique (sémantique, émotive, etc.) de l'étudiant et les formes syntagmatiques de sa pensée (syllepse), ou d'interférences entre les composantes mêmes de la forme syntagmatique employée pour livrer son message. C'est pourquoi une pédagogie corrective est essentielle à cette étape.*

Celle-ci comprend les étapes suivantes: 1°) observation dirigée du phénomène linguistique étudié, 2°) reconnaissance des constantes du phénomène étudié (par manipulation d'exemples concrets présentés en 1°, 3°) imitation du comportement étudié, 4°) formulation de lois régissant le phénomène (l'élève doit produire son propre discours métalinguistique pour s'approprier les lois des divers comportements linguistiques), 5°) l'application des règles trouvées, 6°) exercices visant la maîtrise du comportement étudié. L'orientation de cette méthodologie a été mise au point par J.-G. Milot et Gilles Primeau, conseillers méthodologiques à la C.E.C.M. Le lecteur, intéressé à des applications concrètes de ces démarches lira avec profit le guide méthodologique Grammaire et orthographe et les cahiers Ortho-gram. Une méthode analogue a aussi été développée par le Ministère de l'Education Nationale et de la culture française de Belgique. Elle a donné toute une série de fichiers pédagogiques portant sur des points particulièrement difficiles de la grammaire et de l'orthographe: les graphies er/é/ez, les participes passés, etc.

Mais quelles sont les relations que cette méthode entretient avec la grammaire traditionnelle? Elles sont plus au niveau de la nomenclature que de la méthodologie. Notons, par exemple, que les manuels pédagogiques cités emploient la terminologie de la grammaire traditionnelle "dans la mesure où elle s'avère fonctionnelle" (1). Malgré ses nombreuses carences, cette dernière offre, en effet, l'avantage d'utiliser une métalangue composée avec les mots de tous les jours (ou presque!) et déjà connue des étudiants.

Quant à la théorie linguistique et à la description de la langue, rappelons au lecteur qu'un cours de linguistique fait aussi partie de la séquence de cours de français (2).

MICHEL PAQUIN

---

(1) *Milot, J.-G. et Primeau, G., Grammaire et orthographe, op. cit.*

(2) *C'est dans ce cours qu'une réflexion sur la langue doit prendre sa véritable dimension.*

les onomatopées

2

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION ET D'EXPRESSION

1.0 - INTRODUCTION

Toute communication écrite peut être examinée sous l'angle de la relation du message avec le locuteur, le destinataire, le code, le contexte, etc.. L'apprentissage de la langue écrite proposé aux étudiants comporte au collégial l'étude des techniques de communication et d'expression au niveau du discours au même titre qu'elle poursuit l'étude de l'orthographe et de la syntaxe au niveau de la phrase. L'apprentissage des techniques d'expression ne saurait être possible sans une connaissance suffisante du code. La question qu'on peut se poser cependant, consiste à déterminer quelle importance on accorde à la connaissance du code dans l'élaboration des diverses formes de discours. D'aucuns pourraient même se demander si la maîtrise du code grammatical et orthographique influe sur l'élaboration des discours écrits. Ne pourrait-on pas, au niveau collégial, corriger certaines lacunes grammaticales par le biais de l'étude des formes variées de discours? Par ailleurs, est-il réaliste d'enseigner des formes de la rhétorique, lors même que la phrase est incorrecte et l'orthographe fautive?

Parmi les expériences portées à notre attention dans le réseau collégial, on distingue trois tendances majeures qu'on peut situer sur un axe "communication correcte ⟶ expression juste et signifiante". A l'un des pôles, on retrouve la préoccupation d'enseigner le code pour écrire correctement, à l'autre le souci de proposer des techniques d'expression nouvelles afin d'opérer un déblocage affectif et de replacer la communication dans des contextes réels. Nous pensons qu'une intégration des principaux éléments empruntés aux deux tendances est en voie de se réaliser. Cette troisième approche fonde son orientation sur le vécu de l'étudiant pour aboutir après diverses méthodes correctives à l'apprentissage de techniques d'écriture qui harmoniseraient le bon usage de la norme avec l'expressivité et la justesse.

2.0 - LES TROIS TENDANCES

2.1 - Le code: un préalable à la communication

2.1.1 - La description de cette tendance

Le bilan provincial des cours correctifs du niveau collégial montre assez bien qu'une partie importante des professeurs pose la maîtrise du code comme un préalable à l'écriture. L'examen sommaire des exercices correctifs, des commentaires grammaticaux donnés aux étudiants révèle l'usage généralisé d'une méthodologie déductive (soit une explication théorique du code suivie d'une application pratique par l'étudiant). Les exercices contenant des blancs à combler relève d'une semblable approche toute mécaniste (où l'accent est mis sur la création d'automatismes mnémoniques comme on en propose souvent aux enfants).

2.1.2 - La critique de cette approche: la désarticulation

Cette approche traditionnelle nous semble contestable à bien des points de vue. Sans prétendre être exhaustif, relevons au moins certaines lacunes importantes.

Le plus gros défaut d'une telle méthode est probablement de proposer aux étudiants des exercices détachés de tout contexte. On voit mal comment on peut valoriser la communication en proposant des exercices d'écriture ainsi détachés de la réalité. Cela équivaudrait pour un apprenti-musicien à faire toutes ses classes de musique avec seulement des exercices de gamme. Fondée sur l'entraînement de la mémoire, cette méthode se trompe de clientèle. L'étudiant de niveau collégial est déjà trop vieux pour ce genre d'exercice. De plus, il rejette une méthodologie qui le ramène à ses années de l'élémentaire. Par ailleurs, on peut se demander si une étude raisonnée du code qui serait du niveau collégial, peut être complétée en quarante-cinq heures. C'est probablement la raison qui pousse les professeurs à faire appel à des exercices ponctuels qui ont le défaut de présenter une vision morcelée de la grammaire. La même remarque

s'applique pour tous les textes que l'on présente à l'étudiant dans l'intention de le placer devant un modèle de paragraphe, devant un modèle de résumé, etc. On peut se demander si la réaction de l'étudiant face à un beau texte de Proust ou de Gide (peut-être exemplaire sous l'aspect de la composition) n'est pas la même que devant une phrase tirée de Bossuet, illustrant la règle du point-virgule: l'étudiant se sent étranger à ces modèles. La "consommation" de beaux textes entraverait-elle l'apprentissage? Il semble en tout cas que le transfert des notions acquises par ce procédé ne s'opère pas quand l'étudiant écrit dans d'autres contextes que celui de la classe de français. C'est du moins ce que confirment trop souvent des professeurs de philosophie. De même l'apprentissage de certaines techniques comme la trop célèbre dissertation littéraire ne semble pas habiliter les étudiants à mieux écrire. Ne devrions-nous pas réinventer ou réaménager certaines formes de rhétorique plus utiles et les enseigner à nos étudiants? Nous verrons dans la prochaine tendance retenue quelle exploitation on peut faire d'une telle idée.

En conclusion, le défaut majeur de cette approche est peut-être le fait que l'apprentissage des techniques du discours est trop éloigné du vécu de l'étudiant et de ses besoins d'écriture.

2.2 - Les techniques d'ordre mental et rhétorique au service de l'expression écrite de l'étudiant

2.2.1 - La description de cette seconde tendance

Une autre voie a été empruntée par quelques professeurs de français du réseau collégial: partir de l'élève auquel on propose un entraînement "mental" devant déboucher sur l'apprentissage de formes renouvelées de la rhétorique. Le moyen mis en place pour arriver à cette fin est l'utilisation de techniques d'animation dans un cadre didactique approprié. L'étude du code est reléguée, dans cette perspective, à des exercices d'appoint, idéalement exploités dans le cadre d'un laboratoire de langue, à la manière de l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette approche du problème de la communication écrite de l'étudiant met donc l'accent sur la nécessité d'un déblocage psychologique de l'étudiant face à l'écriture. "Tirer parti des diverses techniques d'animation et de synectique propres à impliquer assez profondément l'étudiant dans l'entreprise de libération de la parole" (1).

A l'étudiant ainsi mis en confiance et en situation de s'exprimer, on propose un "entraînement mental" basé sur les principales opérations intellectuelles telles la recherche des idées, la mise en relation, l'analyse, la synthèse, la critique, etc.

A l'origine de l'expérience, les professeurs avaient proposé des exercices de rhétorique du type "inventio", "dispositio", "elocutio". Ces exercices devaient amener l'étudiant à maîtriser certaines techniques d'expression écrite et orale comme la contraction de texte, le "brainstorming", le compte rendu, le jeu de rôle, le débat, le compte rendu d'événements, le plan, l'argumentation, la rédaction d'un essai, l'exposé oral, l'étude de texte, les jeux de créativité, la description ou la narration à partir des sensations, le compte rendu de film, l'interview, le texte humoristique ...

En cours d'expérience, ces professeurs élaborèrent de nouveaux exercices non plus à partir des textes des étudiants ou des situations de communication (tel le "brainstorming" ou les jeux de créativité) mais à partir de textes d'auteurs et selon une méthodologie très explicite (comme par exemple: faire le plan d'un texte littéraire, l'étude des tons à partir d'un texte de Barthes, Cioran...).

Quant à l'apprentissage du code orthographique et grammatical, il est proposé aux étudiants sous la forme d'exercices particuliers corrigés en classe périodiquement mais qui ne font pas partie de l'évaluation. Ces exercices sont rédigés en fonction des besoins identifiés chez les

---

(1) Deleuq et L'Heureux, Rapport d'expérience, Cégep de Sainte-Foy, juin 1972, p. 72.

étudiants, mais ils gardent l'allure d'exercices de rappel ou d'entraînement à la manière d'une gymnastique de conditionnement physique.

2.2.2 - Critique de la méthode

De toutes ces expériences de perfectionnement que l'on nous a signalées, l'expérience de Sainte-Foy est sans contredit la plus originale et la mieux articulée.

Elle pose essentiellement trois préalables importants:

a) La dimension affective (élément déclencheur de l'activité d'écriture chez des étudiants malhabiles et craintifs).

b) Le recours à des cadres logiques nécessaires à la clarté et à l'efficacité de l'expression (entraînement mental).

c) Le recours à des formes rhétoriques plus adéquates à une pensée vivante et à des situations nouvelles.

Malheureusement, cette expérience semble prendre pour acquise la maîtrise de la phrase chez l'étudiant du collégial. "Les carences en français se situent moins au niveau de la phrase qu'au niveau du discours". [1] La méthodologie mise en place, en tout cas, propose un rappel des principaux chapitres de la grammaire, revus en marge du cours. De plus, tant au plan des opérations mentales qu'à celui des opérations rhétoriques, le point de départ de l'apprentissage demeure le texte des autres et non celui de l'étudiant. Quant aux consignes méthodologiques du travail étudiant, elles sont fixées par le professeur comme des modèles à suivre (ex.: consignes pour faire un plan, une contraction de texte, la reconstitution d'un texte préalablement désarticulé, etc.). On peut voir qu'une telle méthodologie du modèle à suivre met moins l'accent sur l'exercice d'écriture de l'étudiant mais plutôt sur son habileté à reconnaître des structures, à analyser des textes à partir de consignes données; une telle méthodologie risque

---

[1] Dedong et L'Heureux, *op. cit.*, p. 77.

d'accentuer l'hiatus entre la pratique de l'écriture et la connaissance abstraite des mécanismes du discours. Cette dichotomie PRATIQUE/REFLEXION aggrave les dichotomies PHRASE/DISCOURS et CODE/MESSAGE. Doit-on rappeler au lecteur que, si le schéma de la communication distingue des éléments forcément figés par l'analyse, le schéma pédagogique, lui, doit tenter d'intégrer d'une façon organique tous les éléments d'un texte vivant: éléments de la phrase, phrases, paragraphes et discours.

Poussée à sa limite, cette méthode, débarrassée de son appareil malgré tout assez rigoureux, mènerait à l'expression libre où les structures de la langue orale prendraient inévitablement le dessus sur la forme écrite. Nous serions alors à une extrémité de l'axe COMMUNICATION/EXPRESSION. La tentation a déjà fait succomber des professeurs du secondaire, mal orientés par le célèbre programme-cadre de la DGES.

2.3 - Du texte libre à la structuration de discours écrits corrects et signifiants

2.3.1 - La description de la dernière tendance

Pour cette troisième voie, nous faisons appel à quelques expériences tentées dans les collèges et non à une seule source comme dans le cas précédent. Cette expérimentation est encore à l'étape initiale. Elle fait appel à un enseignement fortement individualisé et personnalisé (cadre pédagogique du tutorat et matériel didactique gradué, avec test diagnostique et exercices d'écriture périodiques).

Le point de départ d'une telle méthode exige le regroupement des étudiants selon leur compétence en français écrit (test TEFEC). Ce premier élément de diagnostic est ensuite confirmé et précisé par la correction détaillée d'un texte de deux pages rédigé par l'étudiant le premier jour de la session. La grille de correction uniformément utilisée par tous les professeurs du même cours fait appel aux données de l'enquête EFEC. Le texte de départ relève donc du vécu de l'étudiant et ne comporte aucune autre contrainte que la longueur du texte et la durée de rédaction

(deux pages en deux heures). Une fois le texte corrigé, le professeur établit un plan de travail où certaines priorités sont proposées à l'étudiant. Tous les aspects sont ainsi pris en considération: l'orthographe, la syntase, la composition, les diverses techniques de communication sont proposées à l'étudiant et périodiquement contrôlées par le professeur en entrevue (à toutes les deux semaines). Des exercices ponctuels correctifs sont suggérés à l'étudiant pour rafraîchir certaines notions de grammaire. L'étudiant muni de ce matériel se corrige lui-même et fait part à son tuteur des principaux problèmes rencontrés. Parallèlement à ces exercices l'étudiant doit rédiger une série de texte variés tout au long de la session. Il doit, selon cette méthode, écrire chaque jour un court texte, à partir des provocations les plus variées (réflexions personnelles, événements, sujets d'actualité, etc.). Cet exercice quotidien de rédaction est l'élément clé de la méthode. L'étudiant est invité dans ces textes à être le plus spontané possible, même s'il doit tenter de mettre en application certaines consignes méthodologiques (formes rhétoriques, particularités grammaticales). Ces textes quotidiens ne sont pas évalués bien qu'ils soient corrigés selon la grille de correction. L'étudiant est même invité à joindre à ces textes les difficultés d'écriture qu'il a rencontrées en cours de route. Cet exercice de rédaction s'appuie sur les deux principes suivants:

a) L'étudiant doit écrire le plus souvent possible, sur un grand nombre de sujets et selon une large variété de discours.

b) L'étudiant doit pouvoir écrire spontanément, sans contrainte, en ne craignant pas constamment de faire des erreurs, en cherchant au contraire à tirer parti de ses erreurs au moment de la correction de son texte avec le professeur. Il faut délibérément faire le pari d'une pédagogie de l'erreur. "C'est le moyen qui permet à celui qui apprend de tester ses hypothèses sur le système de la langue qu'il apprend" (1).

---

(1) P. Corder, *The Significance of Learner's Errors*, p. 167, cité dans E. Roulet, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1972, p. 75.

Parallèlement à cet exercice quotidien d'écriture, l'étudiant doit rédiger trois autres textes de même longueur avec les outils-ressources à sa disposition (grammaire, dictionnaire) sur un sujet donné et pendant un temps déterminé. Le premier texte à mi-session sert à établir un bilan de l'évolution de l'étudiant. Il n'est pas noté et s'inscrit dans une démarche d'évaluation "formative". Seuls les deux derniers textes écrits vers la fin de la session sont notés pour 70% des points. (Les autres 30% sont attribués à l'acquisition d'une méthodologie de travail par l'étudiant.) L'objectif des derniers textes est fixé à dix erreurs et moins (orthographe, grammaire, structure de texte). On sait que la moyenne provinciale a été établie par EFEC à 13.5 fautes par copie.

Parmi les textes demandés à l'étudiant, signalons enfin un texte d'évaluation du cours: sorte de bilan d'interétape fait par l'étudiant. Ce type de texte, en plus de s'inscrire dans l'expérience concrète de l'étudiant, a l'avantage de faire appel aux opérations mentales d'analyse et d'évaluation critique.

2.3.2 - Critique de la démarche

Nous élaborerons notre critique selon trois aspects particuliers:

a) Le fonctionnement de l'étudiant à l'intérieur d'une telle méthodologie (motivation, organisation du travail, etc. ...);

b) Le rôle du diagnostic et de la description des erreurs;

c) Les exigences d'une telle méthode pour le professeur et l'insertion d'un tel cours dans une séquence.

a) Le fonctionnement de l'étudiant. Cette démarche offre certains avantages pédagogiques appréciables. Notons entre autres le fait que l'étudiant est vite mis en confiance dans une relation personnelle stimulante avec son professeur. Il a l'impression de disposer d'un moyen efficace de régler ses problèmes personnels d'écriture. Il se sent engagé face à un tuteur qu'il rencontre périodiquement. On fait appel à ses intérêts et à son esprit d'organisation au plan de son travail scolaire.

b) Le diagnostic. Le diagnostic permet de plus d'identifier clairement les principales fautes et de désarmorcer l'espèce de panique qui s'empare d'un étudiant à la réception d'une copie annotée de corrections. La description des principales erreurs et les éléments contextuels, souvent causes secrètes des erreurs, font découvrir à l'étudiant les carences cachées de la langue qu'il utilise. Certaines hypothèses relatives aux erreurs commises engagent l'étudiant dans une réflexion métalinguistique et dans l'adoption d'une attitude attentive devant l'acte d'écrire. L'expérience a montré avec satisfaction que la recherche des causes d'erreurs avec l'étudiant au moment de remettre une copie corrigée est très instructive au plan des comportements linguistiques déviants, mais inconscients, adoptés par les étudiants. On peut faire l'hypothèse que la seule identification des erreurs sur une copie est d'une efficacité à peu près nulle chez un étudiant peu ou pas motivé et que le "trauma de la faute" bloque littéralement la relecture d'un texte corrigé. On voit dès lors la somme d'énergie gaspillée à corriger des textes qui aboutissent frénétiquement au panier.

c) Les exigences et la méthode. La démarche exige cependant des pédagogues une somme considérable de travail et une certaine habileté à fonctionner efficacement en entrevue. De plus, une telle méthode suppose l'existence d'un matériel didactique abondant et varié, calibré correctement à partir d'une description juste des principales erreurs, élaboré enfin selon une typologie des formes d'un art d'écrire renouvelé dans le sens des communications modernes. Un tel cours, qui se situe à mi-chemin entre une pédagogie corrective et une pédagogie de perfectionnement, doit avoir sa relance dans les autres cours de la séquence. Tant au plan de la méthode de correction, au plan de la méthodologie personnelle de l'étudiant qu'à celui des techniques d'expression, un tel cours doit s'articuler aux autres cours de la séquence. En privilégiant la fonction référentielle et métalinguistique ce cours s'intègre à une séquence qui, par ailleurs, mettrait l'accent sur les fonctions poétique, impressive et expressive.

3.0 - CONCLUSION

Il est possible qu'aucune des trois formules décrites ci-haut ne constitue un modèle pédagogique parfait. Il demeure qu'une évaluation attentive des besoins devrait amener les pédagogues à choisir plus judicieusement les modes d'intervention pédagogique à l'intérieur d'un schéma ainsi articulé de la communication écrite. On ne peut mener la bataille sur tous les fronts à la fois, il faut choisir les meilleures cibles et ne pas se perdre dans des échauffourées d'arrière-garde. Partir de la parole mal assurée de l'étudiant et la redresser patiemment pour aboutir à la texture dense d'une parole libérée et vigoureuse ou provoquer l'expression verbale de l'étudiant et la canaliser dans des modèles de discours, voilà les deux avenues proposées qui nous semblent les plus prometteuses. Rebâtir systématiquement des modèles grammaticaux mal assimilés dans l'enfance nous semble une entreprise démesurée et absurde. Même en admettant avec Ste-Beuve que "l'orthographe est le commencement de la littérature", on sera d'accord avec cette réflexion de Vial: "en méthode expérimentale, le contraire peut être vrai, mais d'une manière générale, le mot complément remplace avantageusement le mot commencement" [1].

GEORGES BEAULIEU

---

[1] *Vial, Jean, Debesse, M., Delchet, R., Léon A., Leçons de pédagogie, Paris, Baillière, 1969, p. 139.*

le sens propre

Tomber sur un bec...

3

ENSEIGNER LES TECHNIQUES DE DECODAGE DE TEXTES

La relation récepteur-message, le décodage ou — à un niveau plus complexe — la lecture, est sans doute le lieu d'intervention le plus négligé (1).

La lecture peut être, selon les cas, "un instrument supplémentaire d'aliénation, une rencontre qui n'a pas lieu (ou encore) un outil délicat de formation" (2). S'il en est ainsi, quelles sont les conditions qui feront que, dans un environnement éducatif, cette activité devienne un instrument pour la "formation et la structuration de l'individu" (3) et par conséquent un instrument de formation et de structuration de son langage?

La lecture pourra jouer un rôle formateur si elle répond à un besoin fonctionnel du scénario d'apprentissage proposé à l'étudiant. Or, la seule façon de lui faire jouer ce rôle est d'établir une relation dialectique entre les activités d'écriture et de lecture. Nous disons bien "relation dialectique" car la lecture peut n'être aussi qu'une "pure réception passive" (4) d'un message. La relation dialectique doit susciter chez le lecteur le goût d'écrire et chez le scripteur, le goût de lire. Il faut, pour que l'étudiant tire profit de la lecture, qu'il perçoive cette activité

---

(1) *Il va de soi que nous ne considérerons pas, ici, le phénomène de la lecture en soi, mais dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite.*

(2) *Jolivet, J., dans l'avant-propos au collectif Le Pouvoir de lire, Casterman, 1975, 281 pages.*

(3) *Ibidem.*

(4) *François, F., "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du livre Le Pouvoir de lire, op. cit.*

comme une confrontation à d'autres univers linguistiques, une confrontation de ses mots à ceux des autres. Dans cette perspective, il sera attentif aux structures du message, au vocabulaire, au désir d'efficacité de l'auteur et il enrichira, par le fait même, son propre discours.

Même si on notait un consensus sur cette orientation, et ce n'est pas nécessairement le cas, on devrait constater l'existence de diverses tendances reliées au phénomène de la lecture. Ces divergences sont liées au choix et au mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants.

La sélection des textes engage des choix fondamentaux. Choix qui sont autant de nature sociale que de nature linguistique ou pédagogique. Ils varient d'après la conception que l'on se fait d'une compétence active de la lecture. Savoir lire, est-ce être capable de s'approrier (décoder et interpréter) les significations d'un seul registre linguistique ou, être capable de s'adapter à une pluralité d'univers linguistiques? De la réponse à cette question, découlera le choix des pédagogues: opter pour une seule catégorie de texte (littéraire, par exemple) ou pour une pluralité d'univers linguistiques.

Ce choix doit, cependant, s'assortir d'une série de contraintes liées au fait que la lecture doit être ici considérée dans sa relation avec l'apprentissage de la langue écrite. Nous avons précisé que l'activité de lecture, pour être efficace, devait jouer un rôle fonctionnel: permettre à l'étudiant de confronter ses mots, ses structures, son univers linguistique à d'autres mots, d'autres structures, d'autres univers. Nous pensons que ce rôle ne peut être atteint que si l'on présente à l'étudiant une diversité de textes. Or, l'étudiant ne doit pas être désorienté par cette confrontation, mais stimulé. C'est pourquoi, même si les catégories de textes sont multiples (journalistique, scientifique, etc.), il faudrait conserver une certaine homogénéité en privilégiant des textes dont la fonction dominante est la fonction référentielle [1]. Les textes proposés

---

[1] *Notons que les textes à dominante émotive, poétique, etc. sont largement utilisés dans les autres cours.*

doivent être reliés affectivement ou intellectuellement à l'univers de l'étudiant (ses préoccupations, ses centres d'intérêt, etc.). Quant au registre linguistique des textes, il peut varier. Il ne s'agit pas de présenter des modèles, mais de susciter une relation affective et/ou intellectuelle avec des univers linguistiques stimulants et enrichissants.

Le mode d'appropriation des textes proposés aux étudiants suscite aussi des tendances diverses. Frédéric François note trois principaux modes d'appropriation: la pédagogie du modèle, la pure perception passive et le "discours sur" (1).

Notre façon de percevoir l'activité de lecture exclut la pédagogie du modèle (2) et la pure perception passive. Par contre, elle admet presque toutes les formes qui peuvent se regrouper sous la catégorie "discours sur" à l'exclusion des discours qui s'attardent aux circonstances extérieures de production et aux fonctions documentaires. De l'analyse structurale du message au simple compte rendu, toutes les formules peuvent être adoptées à la condition d'amener l'étudiant à ne pas s'intéresser uniquement "à ce qui est dit mais à la façon dont c'est dit. Encore faut-il que l'effort en question ne devienne pas une fin en soi (...)" (3).

Nous avons présenté ici une orientation globale; elle demanderait, certes, d'être explicitée, illustrée par de nombreux exemples. Mais les limites de cet article nous empêchent de le faire. Précisons cependant qu'elle est une partie intégrante de la méthodologie mise sur pied pour le cours correctif de français du collège Bois-de-Boulogne.

MICHEL PAQUIN

---

(1) François, F., "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du livre Le Pouvoir de lire, op. cit.

(2) Celle-ci mène à de fausses situations de communication et à des "pastiches sans vie".

(3) François, F., "Fonctions et normes de la langue écrite", article tiré du livre Le Pouvoir de lire, op. cit.

C

Les interventions pédagogiques qui visent l'étudiant en tant qu'EMETTEUR

Plusieurs interventions peuvent être proposées au professeur pour développer chez l'étudiant ses possibilités d'expression écrite. Celles qui sont rappelées ici poursuivent des objectifs différents et posent aux étudiants des exigences de niveaux variés.

En général, le professeur pourrait avoir intérêt, dans une première étape, à faire prendre conscience aux étudiants de la maîtrise qu'ils ont du français écrit. Il peut alors amener chacun d'eux à dresser un diagnostic personnel de ses faiblesses en français écrit. De plus, il peut mettre en relief les aspects positifs de l'expression écrite de chacun.

Dans ce but, quelques professeurs du collège Bois-de-Boulogne (1) ont mis au point une grille de correction qui permet de classer les erreurs qu'on peut relever dans un texte. L'on peut ainsi présenter à l'étudiant un juste profil de ses faiblesses et de ses atouts. Entre autres, on peut ainsi réduire un nombre très élevé mais non significatif d'erreurs à quelques notions grammaticales mal comprises ou mal assimilées.

Lorsqu'à partir d'une première rédaction d'un texte, l'étudiant a identifié ses problèmes et ses points forts, il peut préciser quel sera l'objet de ses efforts, quelle partie de la matière, par exemple, il devra davantage travailler. On se rend compte pour ce type d'intervention, comme il peut être important de rencontrer les étudiants individuellement comme on l'a fait à Lionel-Groulx et comme on a proposé de le faire à Bois-de-Boulogne, et de les suivre tout au long de leur démarche de formation. La fiche d'évaluation qui sera utilisée à Bois-de-Boulogne permet au professeur de consigner ses observations sur l'étudiant et de suivre l'évolution de ses progrès de plus près.

---

(1) *Cf. Compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, dans le premier tome de la présente publication. Soulignons que cette grille a été élaborée grâce aux résultats de la recherche du groupe EFEC.*

Le professeur peut choisir de faire prendre conscience à l'étudiant de sa méthode personnelle de travail. Il peut facilement enregistrer des observations sur ce sujet lorsque les étudiants, comme au cégep de l'Outaouais (1), travaillent dans une classe-atelier. L'enseignant en disponibilité peut, par exemple, se rendre compte que tel étudiant se sert mal du dictionnaire ou de la grammaire; il peut alors lui donner des renseignements qui vont accroître ses possibilités d'auto-apprentissage.

Le professeur peut choisir, avant tout, d'assurer à l'étudiant un déblocage psychologique face à l'écrit. Il travaillera alors à susciter chez lui le désir d'écrire pour lui faire vaincre ses résistances. Il pourrait alors s'inspirer abondamment de l'expérience du cégep de Sainte-Foy (2) où l'on a mis surtout l'accent sur le développement de l'expression et de la communication. S'il choisit cette orientation, le professeur devrait s'employer à amener l'étudiant à percevoir clairement ce qu'il a à dire, à se libérer d'une rhétorique traditionnelle et à ne pas craindre d'écrire librement sur des questions qui l'impliquent personnellement. Pour atteindre cet objectif, il peut être nécessaire de créer un climat de confiance au sein du groupe ou de recourir à des techniques d'expression empruntées à la psychologie sociale mais transposables aux attitudes de l'étudiant face à l'écrit. Ces méthodes ont d'ailleurs été employées au cégep de Sainte-Foy.

Par ailleurs, il est important de rappeler ici que, pour susciter chez l'étudiant le désir d'écrire, il ne faut pas le mettre dans de fausses situations de communication. Pour développer chez lui le goût de l'écriture, il faudrait plutôt lui proposer de travailler dans des contextes habituels de communication ou, à tout le moins, justifier le message qu'on lui propose de rédiger.

---

(1) *Cf. Compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, dans le premier tome de la présente publication.*

(2) *Cf. Compte rendu de l'expérience du collège de Sainte-Foy, dans le premier tome de la présente publication.*

Le professeur devrait, tout au long de la démarche pédagogique à l'intérieur de laquelle il engage l'étudiant, entretenir sa motivation à améliorer la qualité de son français écrit. Il faut rappeler à ce sujet les mises en garde que l'on retrouve dans le projet d'enseignement du français normatif au collège Bois-de-Boulogne: "il faut éviter de submerger les étudiants sous la masse de notions à assimiler et d'habiletés à acquérir; ne corriger que quelques erreurs à la fois et souligner le progrès de l'étudiant dès qu'un comportement déviant est rectifié" (1).

Entretenir la motivation, c'est aussi pour le professeur savoir rappeler, à l'occasion, comme une constatation de fait, qu'il est important de maîtriser au moins les principales règles du code pour communiquer sans équivoque. En attendant "les interventions technologiques qui remplaceront complètement l'écriture", il faut que chacun puisse se faire comprendre, ne serait-ce que pour la rédaction d'un examen ou d'un "travail de session", d'un compte rendu de lecture ou de laboratoire, d'une lettre pour une demande d'emploi...

Le professeur peut choisir de développer chez l'étudiant des attitudes autonomes qui l'habilitent à améliorer lui-même la qualité de son français. C'est ce que la démarche individualisée employée au cégep de l'Outaouais (2) permet d'effectuer. Elle oblige l'étudiant à se prendre en main, c'est-à-dire à refaire constamment son diagnostic personnel, à analyser les raisons de ses échecs, à évaluer ses progrès. De plus, l'étudiant travaillant individuellement est invité à prendre l'habitude de consulter lorsqu'il rencontre des difficultés les outils-ressources à sa disposition (grammaires, dictionnaires, etc.) ou les professeurs qui sont à son service. Ce sont donc des attitudes actives devant l'écriture que l'on vise à développer chez l'étudiant en tant qu'émetteur.

---

(1) *Compte rendu de l'expérience du collège Bois-de-Boulogne, dans le premier tome de la présente publication, pp. 68-69.*

(2) *Compte rendu de l'expérience du collège de l'Outaouais, dans le premier tome de la présente publication.*

Enfin, le professeur peut susciter chez l'étudiant le goût de s'interroger sur la qualité des textes qu'il écrit et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. C'est, dans ce cas, poser un défi plus grand à l'étudiant. C'est une forme d'intervention qui suppose peut-être que ce dernier soit engagé déjà dans une démarche de perfectionnement.

CELINE QUESNEL-MAHEU

l'adjectif qualificatif
Renoir
C'est qui ça, le vieux bonhomme tout rouge?
Ah... C'est le Vert-Galant

D

Les interventions pédagogiques qui visent l'étudiant en tant que RECEPTEUR

Le fait de replacer la question du français écrit dans le contexte global de la communication, nous amène à considérer ses implications dans l'activité de lecture ou de décodage du message.

Les interventions qu'un pédagogue peut avoir auprès d'un étudiant en tant qu'émetteur ne peuvent pas être sans effet sur ce même étudiant en position de lecteur. La maîtrise du français écrit que cet étudiant développe d'un côté lui permet de l'autre, de mieux saisir les subtilités et les nuances dans l'expression d'un auteur, et d'avoir un accès plus rapide et plus juste à des messages. Ainsi, la maîtrise du français s'avère nécessaire non seulement pour la composition du message, mais aussi pour son décodage. On peut soupçonner jusqu'à quel point elle peut être importante dans cette dernière opération, si l'on considère que pour l'étudiant, les activités de lecture sont nettement plus fréquentes que les activités d'écriture, sa formation entière étant encore en bonne partie fondée sur l'écrit.

Par ailleurs, les interventions spécifiques auprès de l'étudiant en tant que récepteur qui visent à augmenter ses capacités de lecture, ne manqueront pas d'avoir des retombées sur sa maîtrise de la langue écrite. On a pu souvent entendre chez les spécialistes de l'enseignement du français des affirmations du genre "qui ne sait lire, ne peut savoir écrire" (1). Quelques expériences de lecture, habilement exploitées par un professeur, permettent par exemple à un étudiant d'enrichir son vocabulaire et de voir comment on développe une idée, on construit un discours. De plus, lorsqu'un étudiant lit fréquemment, il finit par enregistrer dans sa mémoire de multiples observations graphiques qui le familiarisent avec l'orthographe des mots.

---

(1) *Vial, Jean, Debesse, M., Delchet, R., Léon, A, Leçons de pédagogie, ch. 4, Vial, Jean, "L'Orthographe", Paris, Baillière, 1969.*

Les effets de la lecture sur l'amélioration du français écrit se feront sentir à la condition que des interventions pédagogiques soient orientées vers l'étudiant en tant que lecteur (1). Elles peuvent être variées.

Le professeur peut travailler à faire prendre conscience à l'étudiant de ses principales difficultés de lecture. Ici encore, il s'agit de dresser avec l'étudiant un diagnostic personnel de ses problèmes en tant que lecteur, c'est-à-dire d'identifier avec lui s'ils sont de l'ordre du vocabulaire, de la synthèse, etc.

Le professeur peut faire prendre conscience aux étudiants de leurs méthodes de lecture en vue de les aider à les améliorer. Pour développer chez lui le sens de la synthèse par exemple, certains exercices mis au point par les professeurs du cégep de Sainte-Foy peuvent servir à inspirer le professeur en recherche de méthodes qui permettent à l'étudiant de saisir l'essentiel de la pensée d un auteur.

Le professeur peut choisir d'assurer chez l'étudiant un déblocage psychologique face au livre et susciter chez lui le désir de lire. C'est un objectif que les professeurs qui enseignent le roman, la poésie, le théâtre, poursuivent implicitement. Dans le cadre d'un cours de français normatif, la poursuite de cet objectif devrait satisfaire aux conditions exposées précédemment dans le texte intitulé "Enseigner les techniques de décodage de textes", section de l'appendice qui porte sur le message, page 57.

Un des soucis permanents du professeur devrait être d'entretenir la motivation de l'étudiant à améliorer ses capacités de lecture, tout au long de la démarche dans laquelle il l'engage. Ici, le professeur prendra soin de présenter ou de suggérer des textes qui sont accessibles aux

---

(1) *Le cégep de Sainte-Foy est le seul à avoir mentionné comme objectif général d'enseignement du français: "développer la capacité de comprendre le discours écrit".*

étudiants, c'est-à-dire qui rejoignent leurs intérêts et respectent leurs possibilités de compréhension. Ainsi, tout au long d'exercices de lecture, le professeur peut faire prendre conscience à l'étudiant du développement de sa capacité de décodage et faire valoir que parallèlement il accroît ses aptitudes à comprendre la pensée d'un auteur et à critiquer les messages qui lui sont acheminés.

Enfin, le professeur peut amener l'étudiant à s'interroger sur la qualité des textes qu'il lit (journaux, revues, livres, etc.) et voir à ce qu'il développe des exigences à ce sujet. Cette formation d'un récepteur "critique" constitue évidemment la dernière étape de la démarche pédagogique qui veut introduire l'étudiant à la lecture.

CELINE QUESNEL-MAHEU

BIBLIOGRAPHIE

Nous ne voulons pas donner une bibliographie exhaustive sur la question du "français écrit", mais seulement rappeler quelques titres qui paraissent plus importants.

COHEN, Marcel. Histoire d'une langue: le français, Paris, Editions sociales, 1975. Indications sur l'histoire de l'orthographe et des réformes. Comprend une bibliographie.

Sous la direction de Nina CATACH, le no 20, Langue française, décembre 1973. Le panorama des recherches en cours, surtout d'ordre pédagogique.

Claire Blanche BENVENISTE et André Chervel. L'Orthographe, Maspéro, 1969. Défend l'option en faveur d'une révolution orthographique.

GENOUVRIER, Emile et Jean Peytard. Linguistique et enseignement du français, Paris, Librairie Larousse, 1970.

QUION, Jean. L'Institution orthographe, Le Centurion, 1974. A la portée du lecteur profane en la matière.

THIMONNIER, René. Le Système graphique du français; introduction à une pédagogie rationnelle du français, Paris, Plon, 1967.

A VOTRE SERVICE

RENEE DANDURAND A.P.P.	Local S-107-4, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 216
CLAIRE GIROUX A.P.P.	Local S-107-2, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 268
CELINE MAHEU Documentaliste	Local S-107-3, I.B. (local adjacent à la bibliothèque)	Tél.: 216 et/ou 268

On peut rejoindre la documentaliste par l'intermédiaire de la secrétaire

FRANCE LEVESQUE Secrétaire	Local S-107-3, I.B. (local adjacent à la bibliothèque) De 9 hres à 17 hres tous les jours	Tél.: 216 et/ou 268

Elle est la personne qui peut transmettre l'information. C'est donc à elle qu'il faut vous adresser lorsque vous ne pouvez rejoindre l'une ou l'autre d'entre nous.

Les demandes de documentation peuvent être faites oralement à l'une ou l'autre des personnes du service, mais il est préférable qu'elles soient transmises par écrit directement au secrétariat.